

**Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring. Eine empirisch-qualitative Arbeit am Beispiel des Missions Discipleship Trainings von Operation Mobilisation, Deutschland**

**(Faith and competence development through mentoring. An empirical-qualitative study within the Missions Discipleship Training Programme of Operation Mobilisation, Germany as example)**

by

BARBARA SIMONE HURST

submitted in accordance with the requirements  
for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

PRACTICAL THEOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF T FAIX

CO-SUPERVISOR: PROF E C KLOPPERS

NOVEMBER 2016

## **Danksagungen**

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die dazu beigetragen haben, dass diese Forschungsarbeit gelingen konnte.

Als erstes möchte ich meinem Supervisor Herrn Prof. Tobias Faix von der University of South Africa (UNISA) für seine kompetente und wohlwollende Begleitung und Unterstützung danken. Vielen Dank für alle hilfreichen, praxisrelevanten Tipps!

Mein Dank gilt auch meiner Joint Supervisorin Prof. Elsabé Kloppers, die immer wieder hilfreiche Impulse und Anregungen gab.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei den ehemaligen Teilnehmenden des Missions Discipleship Trainings, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Danke an OM Deutschland, die das berufsbegleitende Aufbaustudium und das Schreiben der Masterarbeit wohlwollend unterstützt und ermöglicht haben. Mein besonderer Dank gilt hier meiner ehemaligen Abteilungsleiterin Sonja Martin, die sich besonders dafür eingesetzt hat und dem ehemaligen Leiter von OM Deutschland, Tobias Schultz.

Danke an Judith Westerheide, die das Missions Discipleship Training mit mir gemeinsam aufgebaut und zu dem gemacht hat, was es heute ist. Mentoring ist dabei eines ihrer Schwerpunktthemen gewesen.

Danke an Corinna Scharrenberg und Daniela Zöge und für das sprachliche Korrekturlesen.

Und ganz besonderen Dank an meine Eltern Gaby und Dieter Hurst sowie an meine beste Freundin Antje Stein für alle Ermutigung und Begleitung in den Höhen und Tiefen der Entstehung dieser Forschungsarbeit.

Soli Deo Gloria.

Gib mir ein kleines bisschen Sicherheit  
In einer Welt in der nichts sicher scheint  
Gib mir in dieser schnellen Zeit irgendwas das bleibt  
Gib mir einfach nur ein bisschen Halt  
Und wieg mich einfach nur in Sicherheit  
Hol mich aus dieser schnellen Zeit  
Nimm mir ein bisschen Geschwindigkeit  
Gib mir was, irgendwas, das bleibt  
Silbermond

Was ich dir vor vielen Zeugen als die Lehre unseres Glaubens übergeben habe, das gib  
in derselben Weise an zuverlässige Menschen weiter, die imstande sind, es anderen zu  
vermitteln.

2. Timotheus 2,2

Gute Nachricht Bibel

## **Zusammenfassung**

In dieser Studie werden die Auswirkungen von Mentoring zur Förderung von Glaube und Kompetenzen innerhalb des einjährigen Jüngerschaftsprogrammes „Missions Discipleship Training“ von OM Deutschland untersucht. Zum einen wird erforscht, mit welchen Erwartungen die Teilnehmenden zum MDT kommen, zum anderen ihre Wahrnehmung der Mentoringtreffen, deren Inhalte und die Auswirkungen auf die Entwicklung von Glaube und Kompetenzen.

Anhand des empirisch-theologischen Praxiszyklus wird sowohl die Planung und Durchführung sowie die Ergebnisse der qualitativen Interviews dargestellt, die mit sieben ehemaligen Teilnehmenden des MDTs geführt wurden.

Als Ergebnis des mehrmaligen Kodierens unter Anwendung der „Grounded Theory“ lassen sich fünf Typologien von Teilnehmenden herausarbeiten. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse wurden Praxiskonsequenzen für Mentoring erarbeitet.

Die Studie will einen Beitrag zur besseren Umsetzung von Mentoring zur Förderung von Glaube und Kompetenzen in einjährigen Jüngerschaftsprogrammen leisten.

### **Schlüsselbegriffe:**

Mentoring, Junge Erwachsene, Glaubensentwicklung, Kompetenzentwicklung, Missions Discipleship Training (MDT), OM Deutschland.

## **Summary**

This research project examines the impact of mentoring in a one year discipleship programme, Missions Discipleship Training (MDT) from OM Germany. First, it looks at the expectations of participants at the outset of the programme. Secondly, it explores how participants evaluate mentoring sessions, specifically the content of the sessions and the impact on the development of the faith and competence of participants. Consistent with the empirical-theological praxis cycle the planning, implementation and results of the qualitative interviews of seven former MDT participants are included. A „Grounded Theory“ methodology is employed, resulting in the creation of multiple codes and the classification of the interviewees into five categories. A best practice approach to mentoring is developed based on these research results. This project aims to improve the implementation of mentoring in one year discipleship programs, so that through mentoring participants are encouraged to grow in both faith and competence.

### **Key terms:**

Mentoring, young adults, faith development, competence development, Missions Discipleship Training (MDT), OM Germany

### **Statement by the candidate**

I declare, that "FAITH AND COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH MENTORING. AN EMPIRICAL-QUALITATIVE STUDY WITHIN THE MISSIONS DISCIPLESHIP TRAINING PROGRAMME OF OPERATION MOBILISATION, GERMANY" is my own work and that all the sources that I have used or quoted, have been indicated and acknowledged by means of complete references.



SIGNATURE (Mrs)

09.11.2016

DATE

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Aktualität und Relevanz</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Forschungsfrage und Forschungsziel</b>	<b>14</b>
1.2.1 Wie ist Mentoring im Rahmen des MDTs zu verstehen?	15
1.2.2 Wie erleben die Teilnehmer des MDTs Mentoring aus ihrer subjektiven Sicht?	15
<b>1.3 Wissenstheoretischer Rahmen</b>	<b>15</b>
1.3.1 Verortung der Arbeit in der Praktischen Theologie	15
1.3.2 Verortung der Arbeit im Bereich Religionspädagogik	16
<b>1.4 Eingrenzung</b>	<b>18</b>
<b>2. Mentoring, Glaube und Kompetenz</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Mentoring</b>	<b>20</b>
2.1.1 Geschichte des Mentorings	20
2.1.2 Definition und Abgrenzung von Mentoring	24
2.1.3 Mentoring als (religions-)pädagogische Unterstützung zur Glaubens- und Kompetenzentwicklung	27
<b>2.2 Forschungsstand „junge Erwachsene“</b>	<b>28</b>
2.2.1 Definition und Eingrenzung des Begriffes „junge Erwachsene“	28
2.2.2 Gesellschaftliche Herausforderungen und Besonderheiten der momentanen jungen Erwachsenenengeneration	29
2.2.3 Jugendstudien zu jungen Erwachsenen, Glauben und Mentoring	32
<b>2.3 Glaubensentwicklung bei jungen Erwachsenen in der Religionspädagogik</b>	<b>37</b>
2.3.1 Verschiedene Ansätze von Glaubensentwicklungstheorien in der Religionspädagogik	37
2.3.2 Glaubensentwicklung speziell bei jungen Erwachsenen	45
<b>2.4 Kompetenzentwicklung</b>	<b>47</b>
2.4.1 Definition Kompetenzentwicklung	47
2.4.2 Definition sozialer Kompetenz	48
2.4.3 Dimension sozialer Kompetenzen	49
2.4.4 Erwerb und Förderung von sozialen Kompetenzen	52
2.4.5 Soziale Kompetenz aus Sicht der Religionspädagogik	53
<b>2.5 Das Jüngerschaftsprogramm „Missions Discipleship Training“ von OM Deutschland</b>	<b>55</b>
2.5.1 Vision und Ziele des MDTs	55

2.5.2	Struktur und Ablauf des Programms	55
2.5.3	Mentoring als Programmschwerpunkt im MDT	61
<b>3.</b>	<b><u>Das methodologische Konzept der Arbeit</u></b>	<b>63</b>
<b>3.1</b>	<b>Grundsätzliche wissenschaftstheoretische Überlegungen</b>	<b>63</b>
3.1.1	Wissenschaftstheoretische Grundpositionen zur Wissenschaftsstruktur und Wissensgenerierung	63
3.1.2	Strukturmodell der Forschung	67
<b>3.2</b>	<b>Wissenschaftstheoretischer Hintergrund in der Praktischen Theologie und Methodologie</b>	<b>68</b>
<b>3.3</b>	<b>Der Empirisch-theologische Praxiszyklus (ETP)</b>	<b>70</b>
3.3.1	Der „große Zyklus“	72
3.3.2	Der „kleine Zyklus“	73
<b>3.4</b>	<b>Die „Grounded Theory“ als theoriegenerierende Methode der Untersuchung</b>	<b>75</b>
3.4.1	Das Kodieren	76
3.4.2	Theoretical sampling	79
3.4.3	Erklärung zur Ethik	80
<b>4.</b>	<b><u>Die qualitative Untersuchung zu Mentoring, Glaube und Kompetenzen</u></b>	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>Die Forschungsplanung</b>	<b>81</b>
4.1.1	Konstituierung der Forscherin	81
4.1.2	Methodologie und Vorgehensweise	82
4.1.3	Interviewleitfaden	82
<b>4.2</b>	<b>Das Praxisfeld und die religionspädagogische Fragestellung</b>	<b>86</b>
<b>4.3</b>	<b>Die Konzeptualisierung</b>	<b>86</b>
4.3.1	Religionspädagogische Problem- und Zielentwicklung	86
4.3.2	Festlegung und Klärung der Begriffe	86
<b>4.4</b>	<b>Die Datenerhebung</b>	<b>86</b>
4.4.1	Das Forschungsdesign	87
4.4.2	Die empirische Datenerhebung	88
<b>4.5</b>	<b>Die Datenanalyse</b>	<b>89</b>
4.5.1	Kategoriebildung beim offenen Kodieren	90
4.5.2	Ergebnisse des ersten, offenen Kodierens	92
4.5.3	Ergebnisse des zweiten, offenen Kodierens	94
4.5.4	Dimensionalisierung nach Subkategorien und Gewichten	96
4.5.5	Die lexikalische Analyse	102
4.5.6	Das axiale Kodieren	106



4.5.7	Evaluation der Ergebnisse des axialen Kodierens	140
4.5.8	Das selektive Codieren	144
4.5.9	Die Theoriesättigung der Daten nach „Grounded Theory“	150
<b>5.</b>	<b>Forschungsbericht: Methodische und religionspädagogische Reflexion</b>	<b>151</b>
<b>5.1</b>	<b>Konstruktion empirisch begründeter Typologien</b>	<b>151</b>
5.1.1	Charakterisierung 1: Der erwartungslos-unveränderte Typ	154
5.1.2	Charakterisierung 2: Der erwartungslos-mäßig veränderte Typ	156
5.1.3	Charakterisierung 3: Der erwartungsvoll-unveränderte Typ	157
5.1.4	Charakterisierung 4: Der erwartungsvoll-mäßig veränderte Typ	159
5.1.5	Charakterisierung 5: Der erwartungsvoll-veränderte Typ	161
5.1.6	Systematische Evaluation im Hinblick auf die Zielfragen	165
5.1.7	Evaluation der Ergebnisse nach Variablen	167
<b>5.2</b>	<b>Methodische Reflexion der Forschung</b>	<b>170</b>
5.2.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	170
5.2.2	Indikation des Forschungsprozesses	170
5.2.3	Empirische Verankerung	171
5.2.4	Limitation	171
5.2.5	Reflektierte Subjektivität	171
5.2.6	Kohärenz	172
5.2.7	Relevanz der Forschung	172
5.2.8	Reflexion des Forschungsprozesses	172
<b>5.3</b>	<b>Rückführung der Ergebnisse in den Forschungskontext im Rahmen der Religionspädagogik</b>	<b>177</b>
5.3.1	Beantwortung der Forschungsfrage	177
5.3.2	Konsequenzen für die Praxis von Mentoring	185
<b>5.4</b>	<b>Schlussbemerkungen</b>	<b>190</b>
<b>6.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>193</b>
<b>7.</b>	<b>Grobes Anhangsverzeichnis</b>	<b>199</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mentoring gestern, heute, morgen.....	23
Abbildung 2: Sinus Milieu Studie.....	33
Abbildung 3: Dran Studie 19plus Mentoring .....	36
Abbildung 4: Stufenschema für Gläubige und Nicht-Glaubende.....	42
Abbildung 5: Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge.....	50
Abbildung 6: Strukturalistische Sozialkompetenz .....	53
Abbildung 7: Wochenplan MDT .....	56
Abbildung 8: Struktur und Aufbau MDT.....	61
Abbildung 9: Grundpositionen der Wissenstruktur und Wissensgenerierung .....	66
Abbildung 10: Der Empirisch-Theologische Praxiszyklus nach Faix.....	73
Abbildung 11: Tabelle Schlussmodi .....	74
Abbildung 12: Axiales Kodieren, dargestellt nach Strübing .....	78
Abbildung 13: Interviewleitfaden .....	85
Abbildung 14: Komponenten qualitativen Forschungsdesigns .....	87
Abbildung 15: Das empirisch-theologische Praxisdesign der Arbeit.....	88
Abbildung 16: Übersicht Interviewteilnehmende.....	89
Abbildung 17: Kodebaum offenes Kodieren .....	96
Abbildung 18: Beispiel Dimensionalisierung.....	101
Abbildung 19: Axiales Kodieren Tabea .....	108
Abbildung 20: Axiales Kodieren Noah.....	113
Abbildung 21: Axiales Kodieren Manuel.....	117
Abbildung 22: Axiales Kodieren Jasmin .....	122
Abbildung 23: Axiales Kodieren Ethan .....	126
Abbildung 24: Axiales Kodieren Deborah.....	131
Abbildung 25: Axiales Kodieren Daniela .....	136
Abbildung 26: Vergleich Hauptkategorien offenes und selektives Kodieren .....	145
Abbildung 27: Kodebaum selektives Kodieren .....	147
Abbildung 28: Tabelle Typologisierungen .....	153
Abbildung 29: Vergleichsdimensionen Typologisierungen .....	154
Abbildung 30: Der erwartungslos-unveränderte Typ .....	155
Abbildung 31: Der erwartungslos-mäßig veränderte Typ .....	157
Abbildung 32: Der erwartungsvoll-unveränderte Typ .....	159
Abbildung 33: Der erwartungsvoll-mäßig veränderte Typ.....	161
Abbildung 34: Der erwartungsvoll-veränderte Typ .....	165
Abbildung 35: Systematische Evaluation im Hinblick auf die Zielfragen .....	166

## **Abkürzungsverzeichnis**

DTh	Doctor of Theology
ECWA	Evangelical Church of West Africa
ETP	Empirisch-theologischer Praxiszyklus
et al./u.a.	und andere
GT	„Grounded Theory“
MDT	Missions Discipleship Training
MfKJS	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
MTh	Master of Theology
OM Deutschland	Operation Mobilisation, Deutschland
PISA	Programme for International Student Assessment
UNISA	University of South Africa, Pretoria

# 1. Einleitung

## 1.1 Aktualität und Relevanz

Das Junge-Erwachsenen-Alter ist eine Zeit des Umbruchs, der Neuorientierung und der Selbstfindung. Die zentralen Fragen in diesem Lebensabschnitt sind: Was will ich in meinem Leben erreichen? Welche Chancen habe ich nach Schule/Ausbildung/Studium? Bekomme ich einen Arbeitsplatz? An wem oder was soll ich mich orientieren?

„Solche Fragen verdeutlichen die Unsicherheit junger Erwachsener auf ihrer persönlichen Suche nach Identität, nach Selbst-Stand, nach eigener Zukunft.

... Junge Erwachsene fühlen sich häufig ratlos und (z.T. zu Recht) ohne Perspektiven (Rieck 2007:362).“

Auch das Herauslösen aus der Primärfamilie, das Eigenständigwerden und ggf. die Gründung einer eigenen Familie sind Thema. Dieser Prozess erstreckt sich über einen wesentlich längeren Zeitraum als noch vor dreißig Jahren. Sätze wie: „Dreißig ist das neue Zwanzig“ prägen unsere Gesellschaft (Nast 2016:103). War früher ein Mensch bereits mit sechzehn im Berufsleben, ist ein junger Erwachsener heute froh, wenn er mit Ende zwanzig seinen Weg gefunden hat. Durch die Multioptionalität unserer Gesellschaft sind viele junge Erwachsenen orientierungslos und suchen lange den eigenen Weg; beruflich und privat.

Der Sozialwissenschaftler und Identitätsforscher Heiner Keupp sieht die heutige Generation junger Erwachsener aufgrund seiner empirischen Forschungen vor folgende Herausforderungen gestellt:

1. Sie sind „entbettet“, da der stabile kulturelle Rahmen verlässlicher Traditionen verloren gegangen ist.
2. Jeder muss sein Lebenskonzept selbst schneiden, da vorgefertigte „Schnittmuster“ der Lebensentwürfe in der Gesellschaft nicht mehr vorhanden sind.
3. Erwerbsarbeit als Basis von Identität wird brüchig, da sie von ständiger Instabilität geprägt ist.
4. Die Lebensverhältnisse sind so komplex geworden, dass die wahrgenommenen Fragmente von Erfahrungen kein Gesamtbild mehr ergeben.
5. Sie leben in virtuellen Welten und Gemeinschaften in digitalen Netzwerken ohne Vorgeschichte und Tradition, die ebenso flüchtig sind, wie die Identität, die sie suggerieren.
6. Das Zeitgefühl verändert sich komplett, denn die subjektiven Bezüge zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verändern sich dramatisch. Die Halbwertszeit kultureller Güter verringert sich täglich, die Bedeutung der Vergangenheit für das Heute geht verloren, Gegenwart und Zukunft haben keine Fixpunkte mehr.
7. Die Pluralisierung von Lebensformen, auch „explosiver Pluralismus“ genannt, bezeichnet die Möglichkeiten der Art und Weise zu leben, die sich

binnen einer Generation sprunghaft vervielfältigt haben. 8. Die dramatische Veränderung der Geschlechterrollen bringt Selbstverständlichkeiten, sowohl privat wie gesellschaftlich, ins Wanken. 9. Die Individualisierung verändert das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst und der Gesellschaft. Dies bedeutet Freisetzung, aber auch Unsicherheit und Angst. 10. Die Kirche als Orientierungshilfe im Sinnsuchen und als Fixpunkt hat an Bedeutung verloren (Bergold & Boschki 2014:29).

Diese zehn Punkte verdeutlichen, in welcher komplexen Lebenswelt die Generation der jungen Erwachsenen heute lebt. Sie zeigen, dass ein sicheres, stabiles Lebensgefühl und Orientierung an Traditionen schwierig sind. Der Druck, das eigene Leben zu gestalten, ist enorm gestiegen – bei aller positiven Freiheit und Flexibilität, die das natürlich ebenfalls mit sich bringt. Genau deshalb hat die Zeit des jungen Erwachsenenalters aber auch ein großes Potenzial, zur Kompetenzentwicklung und damit zur Persönlichkeitsreife beizutragen.

Auch der eigene Glaube ist Teil dieses Reifeprozesses. Der Glaube ist ebenfalls ein Entwicklungsprozess, im englischen Kontext spricht man von „spiritual formation“. Sie wird vom Weltrat der Kirchen definiert als: “the intentional processes by which the marks of an authentic Christian spirituality are formed and integrated.” (Armistham & Pryor 1991:17) Spiritual Formation ist damit ein Prozess, der sich entwickelt und Glaube somit nichts statisches, sondern in gewisser Weise auch erlernbar. Es wird deutlich, dass nicht nur der Mensch als Persönlichkeit erwachsen werden muss, sondern auch der Glaube untrennbar in diese Entwicklung eingewoben ist. Auch der Glaube muss auf eigenen Füßen stehen. Auf diese Glaubensentwicklung und deren entwicklungspsychologische Theorien soll im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen werden.

Bei einer Umfrage unter jungen Erwachsenen zum Thema Glaube (Dranstudie 19plus) gaben die meisten Teilnehmer an, dass ihr größter Wunsch im christlichen Umfeld gelingende Beziehungen sind. Ob das die Beziehung zu Gott oder zu Mitchristen ist, spielt eine untergeordnete Rolle. Junge Erwachsene möchten Gemeinde in einer sich ständig verändernden und unsicher wirkenden Welt als „geistliche Heimat“ erleben. Sie möchten ernstgenommen werden und in diesen Zeiten Orientierung erhalten. An diesem Kriterium entscheidet sich ihre Gemeindewahl und -zugehörigkeit. Außerdem ist die Erwartung an die „geistliche Heimat“ eng verknüpft mit der Erwartung an das eigene geistliche Leben. Wichtig für diese Generation sind „soziales Engagement, das praktische Umsetzen theologischer Glaubensinhalte, authentisches Leben, ein ökologisch nachhaltiger Lebensstil und Überlegungen, wie sie andere durch ihr Leben zum Glauben einladen können“ (Faix, Hofmann & Künkler 2014: 36).

In der DranStudie 19plus des Institute empirica gaben 42,5% der Befragten an, dass sie sofort das Angebot einer Mentorenbeziehung annehmen würden, falls es gegeben wäre.

Das ist der höchste Wert unter allen anderen Angeboten für geistliches Wachstum und Glauben. Die Realität sieht allerdings anders aus. Nur 7,5% gaben an, Mentoring wirklich zu erleben. (Dochhan, Faix & Kiedrowski 2009: 43).

An dieser Studie wird deutlich, wie sehr der Wunsch nach Orientierung und Begleitung vorhanden ist. Sie erklärt u.a. auch den rasanten Anstieg von Orientierungs- und Jüngerschaftsangeboten für junge Erwachsene, an denen sie bis zu einem Jahr teilnehmen können, um Antworten auf ihre Fragen zu finden und durch unterschiedliche Programmpunkte wie geistlicher Input, Möglichkeiten eigene Gaben auszuprobieren, Berufsorientierung und enge Begleitung in ihrer Persönlichkeit zu reifen. In vielen dieser Programme wird Mentoring in unterschiedlicher Form angeboten. So auch im Missions Discipleship Training (MDT) von OM Deutschland. Die Frage ist allerdings, ob und wenn ja, wodurch Mentoring tatsächlich Kompetenzen und Glaube in einem solchen Jahresprogramm wie dem MDT fördert und ob es den Erwartungen der Teilnehmer entspricht. Die Motivation das MDT zu gründen war vor allem, dass ich über Jahre hinweg beobachtete, wie junge Erwachsene die Gemeinde und damit auch den Glauben verließen. Mein Wunsch war es, Menschen die Möglichkeit zu geben, ihren Glauben reflektieren und hinterfragen zu können, ihn aber nicht ablegen zu müssen.

Da ich seit zehn Jahren beruflich mit Jugendlichen, seit fünf Jahren verstärkt mit jungen Erwachsenen arbeite, interessiert mich das Thema daher sehr. Wie genau kann Förderung von Kompetenzen und Glaube passieren? Vor ca. 13 Jahren, während meiner eigenen theologischen Ausbildung, waren wir der erste Jahrgang junger Erwachsener, die gezielt um Mentoring und Coaching als Studiumsbegleitung baten. Was damals die Lehrerschaft verwunderte und manchmal etwas überforderte, nehme ich in den letzten Jahren zunehmend als Wunsch der jungen Erwachsenenengeneration wahr. Der Wunsch nach Mentoring und Begleitung in Lebensfragen ist da und dabei höre ich immer wieder das Bedürfnis nach Orientierung und Hilfestellung heraus. Daher stellt sich mir immer wieder auch die Frage, wie Mentoring wirklich und vor allem gezielt dazu beitragen kann, dass junge Menschen Kompetenzen erwerben und ausbauen können und gleichzeitig in ihrem Glauben gefördert werden können.

## 1.2 Forschungsfrage und Forschungsziel

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, am Beispiel des Missions Discipleship Trainings herauszufinden, ob und wie Mentoring im Rahmen eines einjährigen Jüngerschaftsprogrammes zur Förderung von Glaube und Kompetenzen beiträgt. Der bisherige Forschungsstand beleuchtet bereits Mentoring in unterschiedlichsten Rahmenbedingungen, auch die Altersgruppe junger Erwachsener wurde bereits erforscht, jedoch nicht in dem konkreten Rahmen eines einjährigen Jüngerschaftsprogrammes. In

dieser Arbeit soll durch die Befragung ehemaliger Teilnehmer des MDTs herausgefunden werden, wie diese Mentoring während eines solchen Jahresprogrammes erlebten und ob und wie sie dadurch in ihrem Glauben und ihren Kompetenzen gefördert wurden.

Um der Frage nachzugehen, welchen Stellenwert Mentoring im MDT-Programm wirklich einnimmt, soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

*Welchen Beitrag leistet Mentoring im Jüngerschaftsprogramm MDT zur Förderung von Glaube und Kompetenzen der Teilnehmenden?*

- Wie ist Mentoring im Rahmen des MDTs zu verstehen?
- Wie erleben die Teilnehmer des MDTs Mentoring aus ihrer subjektiven Sicht?
- Wie nehmen die Teilnehmer am Ende des Jahres Mentoring als Beitrag zu ihrer Glaubens- und Kompetenzentwicklung wahr?
- Welche Konsequenzen folgen daraus für die Praxis von Mentoring in einjährigen Jüngerschaftsprogrammen?

Mit diesen Fragen soll in die Forschung gegangen werden, um gewinnbringende Ergebnisse für die Praxis von einjährigen Jüngerschaftsprogrammen zu erhalten. Zunächst soll allerdings der wissenstheoretische Rahmen benannt werden.

## 1.3 Wissenstheoretischer Rahmen

### 1.3.1 Verortung der Arbeit in der Praktischen Theologie

Die Praktische Theologie ist die jüngste theologische Disziplin innerhalb der wissenschaftlichen Theologie. Erst im 19.Jh. etablierte sie sich als solche und bis heute muss sie sich immer wieder der kritischen Frage stellen, inwiefern sie wirklich wissenschaftlich sein kann, da sie sich – um wissenschaftliche Erkenntnisse zu erzielen – Erkenntnissen anderer Wissenschaften bedienen muss (z.B. Humanwissenschaften) (Heimbrock 2005:3).

Friedrich Schleiermacher gilt als der Begründer der Praktischen Theologie als wissenschaftliche Disziplin. Er sieht die Praktische Theologie nicht als die Praxis an sich, sondern als die „Theorie der Praxis“, die das praktische Handeln reflektiert, auswertet und somit als „Technik zur Erhaltung und Vervollkommnung der Kirche“ dient (Möller 2004:4). Somit ist sie wichtiger Bestandteil der wissenschaftlichen Betrachtung von Theologie.

Christian Möller sieht einen immer wiederkehrenden Ablauf, wie Praxis ausgewertet und reflektiert wird. Er stellt die Praktische Theologie in ein Paradigma:

1. Erleben. Im Erleben drängt sich das Leben in seiner verworrenen und oft nicht durchschaubaren Vielfalt auf.
2. Erglauben. Im Erglauben wird zu den Quellen von Schrift und Tradition zurückgegangen, um heilsamen Abstand von der Verworrenheit des Lebens zu bekommen und den Horizont des Glaubens zu erkennen.
3. Erfahren. Im Erfahren wird Erleben mit Hilfe des Erglaubens durchschaut, sodass nun ein Mensch in Fahrt kommt.
4. Erneuern. Im Erneuern geht es um praktische Konsequenzen im Blick auf mögliche Institutionalisierung (:1).

Dieser Entwurf von Möller stellt einen guten Zyklus dar, wie Erfahrung praktisch-theologisch ausgewertet werden kann. Dies soll auch mit dieser Arbeit geschehen. Erfahrung soll praktisch-theologisch ausgewertet werden, ganz konkret die Mentoringfahrung im MDT.

In einem neueren, aktuelleren Entwurf von „Praktischer Theologie“ sieht Christian Grethlein diese als die „Theorie der Kommunikation des Evangeliums in der Gegenwart“. Für ihn sind vor allem zwei neue Herausforderungen der gegenwärtigen Kirche ausschlaggebend: Der Rückgang der Kirchenmitgliedschaft und der Siegeszug der neuen digitalen Medien. Die Kirche muss sich wieder darauf besinnen, wie sie unter völlig neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten Evangelium verkündigt, in Familie, Schule, Kirche, Diakonie und den neuen Medien (Grethlein 2012:8). Grethlein sieht damit die aktuelle gesellschaftliche Lage schärfer und versucht, Praktische Theologie daraufhin auszurichten. Da gerade auch die neuen Medien und der Wegfall „christlicher Tradition und Erziehung“ im jungen Erwachsenenalter immer mehr eine Rolle spielen, soll Grethlein hier genannt werden.

Diese Forschungsarbeit wird der Praktischen Theologie zugeordnet, weil sie beides möchte: Die erlebte Praxis reflektieren, auswerten und daraus praktische Konsequenzen entwickeln. Außerdem möchte sie sich vor allem auch der Frage stellen, wie Evangelium für junge Erwachsene so kommuniziert werden kann, dass sie es verstehen, erleben und weitergeben können. Mentoring soll aus dem Erleben im Alltag des MDTs in das Reflektieren und Auswerten gehoben werden und daraus sollen wichtige praktische Konsequenzen zur Kommunikation von Evangelium herausgearbeitet werden.

### **1.3.2 Verortung der Arbeit im Bereich Religionspädagogik**

Als Unterkategorie der Praktischen Theologie soll die Arbeit der Religionspädagogik angegliedert werden. Als Disziplin ist die Religionspädagogik seit 1889 bekannt und wurde von Max Reischle zum ersten Mal als Fachterminus verwendet. Als Wissenschaft



steht sie zwischen der Theologie und der Pädagogik, wobei mittlerweile auch die Religionswissenschaft als dritte Bezugswissenschaft dazugerechnet werden kann (Grethlein 2004:343). Organisatorisch ist die Religionspädagogik an unterschiedlichen Orten angesiedelt: Theologische Fakultäten, Pädagogische Hochschulen, erziehungswissenschaftliche Fachbereiche, Fachhochschulen sowie kirchliche Institutionen. Mit dem Entstehen der Erziehungswissenschaften und der erstmaligen Konzentration auf das Kind/den Jugendlichen und seine Entwicklung entstand daraus folgend die Frage nach der entwicklungsgerechten Vermittlung von Religion (:343). Nicht mehr der rein deduktive Ansatz sollte verfolgt werden, sondern mit dem Fortschreiten der Individualisierung wollte man sich der Frage stellen, wie Religion und Christentum altersgerecht vermittelt werden kann. Ab den 1960er Jahren kamen Erkenntnisse, wie z.B. die von James Fowler (1989) entwickelten Glaubensstufen hinzu, die Entwicklungspädagogik und Glaubensentwicklung miteinander verband.

Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und -pädagogik wurden in Verbindung mit der Glaubensentwicklung gebracht, die ein Mensch aufgrund seiner Gesamtentwicklung durchlebt. Es wurde deutlich, dass auch der Glaube nicht einfach „da“ ist, sondern eng mit der persönlichen Entwicklung verbunden ist. James Fowler war der erste, der sogenannte Glaubensstufen entwickelte (siehe Abschnitt Glaubensentwicklung), später kamen leicht veränderte oder weiterentwickelte Modelle hinzu, wie z.B. von Oser und Gmünder oder Heinz Streib (Büttner & Dietrich 2013).

In Kapitel 2.2 soll auf seine und weitere Theorien der Glaubensentwicklung näher eingegangen werden.

Im angelsächsischen Sprachbereich spricht man von „spiritual formation“ anstelle von Religionspädagogik. Sie wird vom Weltrat der Kirchen definiert als: "the intentional processes by which the marks of an authentic Christian spirituality are formed and integrated." Solche Spiritualität muss immer beides sein: "God-centered and earth-based" (Armistham & Pryor 1991:17). Spiritual formation gilt somit als der Prozess, in dem die eigene Spiritualität reift und eigenständig wird. Gerade für die Ausbildung von Theologen gilt sie als wichtigstes Ziel, ohne die die gesamte Theorie hinfällig ist (Stuebing 1999:1).

Marilyn Naidoo befasst sich mit spiritual formation in ihrer Dissertation: *An Investigation into Spiritual Formation Programs at selected Theological Institutions in Kwa-Zulu Natal*. Sie spricht von sechs Schlüsselprinzipien der geistlichen Entwicklung.

1. Geistliche Entwicklung ist ein Prozess des Wachstums. Sie entwickelt sich von einfachem Verständnis hin zum Begreifen der komplexeren Glaubenswelten.
2. Eine Bekehrung muss geschehen und zieht immer wieder kleinere Umkehrprozesse mit sich. Dies nennt sie Transformation in eine neue Person.
3. Der Heilige Geist ist aktiver Part

dieses Transformationsprozesses und bringt die Früchte (Gal 5,22) hervor. 4. Die „Gemeinschaft der Heiligen“ ist Kernbestandteil des Wachstums. Ein junger Erwachsener muss diese suchen und aktiv an ihr teilnehmen. 5. Geistliches Wachstum ist ein interaktiver Prozess, der die eigene Person, Kultur, Glaubenstradition und das Werk des Heiligen Geistes im eigenen Leben einschließt. Es ist kein abgetrennter Teil des Lebens. 6. Ziel der geistlichen Entwicklung ist ein erwachsener, selbständiger Glaube (Naidoo 2005:20).

Sowohl im Bereich der Religionspädagogik, wie im englischsprachigen Bereich der „spiritual formation“ stellt sich trotz aller pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse immer wieder die Frage, inwiefern Glaube und Religion überhaupt lehr- und vermittelbar ist.

Das MDT setzt sich zum Ziel, zur Glaubensentwicklung, oder spiritual formation, beizutragen. Daher ist es wichtig, sich den Fragen zu stellen, wie Glaubensentwicklung grundsätzlich geschehen kann.

Dazu gehören die Stufentheorien von Fowler, Oser/Gmünder und Streib sowie die Einordnung in spiritual formation von Naidoo. Diese Arbeit soll sich mit der Frage auseinandersetzen, in welcher Entwicklungsstufe sich die Teilnehmenden des MDTs befinden und wie und ob Mentoring dazu beitragen kann, dass weitere Glaubensentwicklung geschieht.

Sie soll der Religionspädagogik angesiedelt werden, weil sie sich genau diese Frage stellen soll: Kann Mentoring im Rahmen des MDTs Glauben vermitteln, bzw. die gelehrten Inhalte wirklich vertiefen und wenn ja, wie?

## 1.4 Eingrenzung

Mentoring ist ein sehr weitreichendes Thema und findet in vielen unterschiedlichen Kontexten statt. Daher kann diese Forschungsarbeit aufgrund ihres begrenzten Umfangs keinen kompletten Überblick über das Thema bieten. Diese Arbeit soll daher begrenzt werden auf den Bereich Mentoring im Jüngerschaftsprogramm Missions Discipleship Training (MDT) von OM Deutschland, da ich dort mitarbeite und die Ergebnisse auf die Weiterentwicklung der Arbeit Einfluss nehmen sollen. Daneben können sie exemplarisch für ähnlich strukturierte Jüngerschaftsprogramme sein. Durch die Eingrenzungen, die das MDT-Programm mit sich bringt, kommt es zu einer Eingrenzung auf den Altersbereich 18 bis 25 Jahre, da die Teilnehmenden in diesem Altersbereich sind, die zeitliche Begrenzung von zwölf Monaten und die örtliche Begrenzung auf Mentoring in Deutschland innerhalb der Arbeit von OM Deutschland.

In dieser Arbeit soll die Begrenzung auf Mentoring im praktisch-theologischen Bereich gelegt werden. Hierbei im Unterbereich Religionspädagogik. Durch die qualitativ-

empirische Studie wird der Fokus auf sechs bis acht junge Männer und Frauen gelegt, die das MDT-Programm bereits absolviert haben. Hierbei kann nicht die allgemeine und weitere Mentoringenerfahrung der Teilnehmenden vor oder nach dem MDT berücksichtigt werden, sondern nur der Rahmen des einen Jahres. Auch der Kompetenzbereich kann nicht umfassend dargestellt und erforscht werden. Der Kompetenzbegriff ist zu weit, um ihn in dieser Arbeit voll auszuschöpfen. Daher soll nur der relevante Bereich für diese Arbeit dargestellt und erforscht werden. Allein aus der qualitativ-empirischen Arbeit auf die Teilnehmenden des MDTs bezogen, werden die Auswertung und anschließende Theoriebildung gezogen.

## **2. Mentoring, Glaube und Kompetenz**

Im Folgenden sollen die Bereiche Mentoring, Glaube, Kompetenz, junge Erwachsene und das Missions Discipleship Training als Kernbegriffe der Forschung aufgrund des bisherigen Forschungsstandes dargestellt und erläutert werden.

### **2.1 Mentoring**

#### **2.1.1 Geschichte des Mentorings**

Die Prinzipien von Mentoring sind von je her in der Geschichte der Menschheit zu entdecken. Dass eine erfahrene Person einer weniger erfahrenen Ratschläge gibt, sie begleitet und fördert, war in unterschiedlichen Arten und Weisen schon immer vorhanden. Trotzdem lässt sich in den letzten Jahrzehnten ein „Mentoringboom“ feststellen (Faix & Wiedekind 2010:11). Im Folgenden soll daher ein kurzer geschichtlicher Abriss gegeben werden.

##### *2.1.1.1 Mentoring in der griechischen Mythologie*

Die Grundlage des Mentoringbegriffs liegt in der Geschichte von Odysseus begründet. Homer schreibt in seinem zweiten Buch der Odyssee von einem Mann namens Mentor, den Odysseus bittet, während seiner Abwesenheit zur Kriegsführung an Agamemnons Seite im trojanischen Krieg, auf seinen Sohn Telemachus achtzugeben und ihn zu erziehen. Zu dieser Zeit lag die Erziehung von Söhnen zu charaktervollen Kriegern in den Händen von Männern wie Mentor. Odysseus schätzte Mentor wegen seiner Weisheit und Erfahrung (Bauer 2015). Mentor sollte für Telemachus Begleiter, Führer, Berater und Erzieher sein. Odysseus setzt ihn ein mit den Worten: „Erzähle ihm alles, was du weißt“. (Faix & Wiedekind 2010:21). Mentor begleitet Telemachus auf seinen Reisen nach Pylos und Sparta. Er steht Telemachus bei jeglicher schwierigen Situation mit Rat und Tat zur Seite. Er erzieht den jungen Prinzen und späteren König von Ithaka mit sanfter Hand (Bauer 2015). Auch bei „Die Ilias“ beschreibt Homer eine ähnliche Beziehung zwischen Phoenix und Achilles. Allerdings ist Achilles nicht bereit, Ratschläge anzunehmen und verweigert sich. Telemachus nimmt die Ratschläge gerne an und wird zu einem selbständigen Mann (Bauer 2015).

Der Gedanke des väterlichen Freundes zieht sich danach durch alle Epochen. Die Philosophen im antiken Griechenland wollten ihren Schützlingen eine neue Art des Denkens beibringen. Als berühmtes Beispiel gilt Sokrates, der als Mentor Platons angesehen wird. Auch die Knappenausbildung im Mittelalter oder die Handwerkerausbildung in Zünften basiert auf dem Mentorenprinzip.

„Die Eltern suchten für ihren (männlichen) Nachwuchs im Alter von 11-12 Jahren einen Lehrmeister. Bei diesem lernte der Junge das Handwerk einer Zunft – zum Beispiel Tuchmacher oder Schuster. Während der ca. siebenjährigen Ausbildung lebt der Mentee im Haus des Lehrmeisters, der für Ausbildung und Erziehung zuständig war. Er gab sein Erfahrungswissen weiter, führte den Lehrling in die Zunftgemeinde ein und lehrte ihn das Handwerk, den Umgang mit politischen Verflechtungen, die Werte der Zunft und verbürgte sich für den Mentee.“ (Graf & Edelkraut 2014:3)

Das Ziel einer solchen Beziehung waren die fachliche Ausbildung, sowie der erfolgreiche Start ins Berufsleben, gekoppelt mit Einführung in die Gesellschaft. Gute Lehrmeister waren sehr begehrt und konnten viel Geld für die Ausbildung eines Lehrlings verlangen (:3).

Auch bei den Frauen entstand das Mentoringprinzip und zog sich durch die Jahrhunderte. Jedes Mädchen aus gutem Hause erhielt eine offizielle Einführung in die Gesellschaft. Neben inhaltlicher Vorbereitung gehörte auch die Begleitung und Unterstützung bei den Anfängen in der öffentlichen Gesellschaft dazu. Erfahrene Damen nahmen sich jüngeren Frauen an und unterstützten sie mit Erfahrung, Kontakten und politischem Geschick.

Mentoring war also über die Jahrhunderte hinweg ein *„Ausbildungs- und Initiationsprozess, in dem (meist) ein junger Mensch von einer älteren, erfahrenen Person auf der Suche nach seiner Identität begleitet und in die Spielregeln der Gesellschaft eingeführt wurde“* (:3).

Dieses Prinzip des Mentorings wurde über die Geschichte hinweg immer wieder gelebt und angewendet, der Begriff Mentoring setzte sich aber erst im 17. Jahrhundert in Pädagogik und Literatur durch. Dies kann zum Beispiel in dem Buch „Les Aventures de Télémaque“ nachgelesen werden, das der französische Schriftsteller und Erzieher des Enkels von Ludwig XIV., Fénelon, für seinen Schützling, den Duc de Bourgogne, schrieb (Faix & Wiedekind 2010:21).

#### *2.1.1.2 Institutionelles Mentoring*

Eine erste Welle erlebte Mentoring in der Frauenbewegung Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Frauen wurde es möglich, zu studieren und zu lehren; um eine universitäre Laufbahn anzustreben, benötigten sie allerdings einen Mentor, der ihnen half, sich in der männerdominierten Universitätswelt durchzusetzen (:21). Am 3. Dezember 1904 wurde das älteste, institutionelle Mentoringprogramm geboren. Im Stadtteil Lower Manhattan in New York entschied der Richter Ernest Coulter durch einen Richterspruch, dass einem straffällig gewordenen Jugendlichen nur wahrlich geholfen werden könne, wenn jemand gefunden würde, der auf ihn achtgeben und ihn auf den „richtigen“ Weg

bringen würde – ein *großer Bruder*. Sollte sich dieser finden, würde dem Jugendlichen die Gefängnisstrafe erspart bleiben. Noch am selben Tag meldeten sich 39 Freiwillige für die Aufgabe des großen Bruders, die ersten Mitglieder von *Big Brothers Big Sisters New York*, eines der mittlerweile größten und bekanntesten Mentoringprogramme weltweit ([www.bbbs.org](http://www.bbbs.org)). Heute gibt es diese Programme auch in Deutschland.

Die Mentoringwelle verebbte allerdings während der beiden Weltkriege und des Wiederaufbaus in Deutschland und wurde erst in den 1970er Jahren, zuerst in Amerika, wiederentdeckt. Vor allem in der Wirtschaft, aber auch in der Politik blühte Mentoring auf. Frauen hatten dabei einen natürlicheren Zugang dazu und somit wurde es gerade auch in der Karriereförderung von Frauen eingesetzt. Im renommierten Harvard Business Review war 1979 zu lesen: „Everyone who makes it has a mentor“ (Jeder, der es zu etwas bringt, hat einen Mentor). Mentoring boomte auf dem amerikanischen Wirtschaftsmarkt und Mitte der 1970er Jahre hatten fast alle großen Unternehmen die Rolle des Mentoring wiederentdeckt. Laut Friederike Höher wird Mentoring in den USA in folgenden Bereichen angewandt:

- Frauenförderung: Frauen, deren Karriereentwicklung an der „gläsernen Decke“ zu scheitern drohte, bildeten Netzwerke und unterstützten sich durch Mentoring als Gegenstrategie zu Männernetzwerken.
- Integration: Das Mentoring-Programmspektrum erweiterte sich im Managing Diversity um Programme für Minderheiten, die in Organisationen integriert werden sollten bzw. diskriminiert waren.
- Wissensmanagement: Aufgrund der Erfahrung, dass durch die Entlassungswellen seit den Achtzigerjahren viel Insiderwissen aus den Unternehmen abwandert, entstanden Mentoring-Programme, die dem entgegenwirken sollten.
- Personalentwicklung: Im Rahmen einer Erweiterung des Führungsverständnisses vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeitenden findet Mentoring als Personalentwicklung on the job einen Platz.
- Organisationaler Wandel: Mentoring im Sinne einer allgemein lernfördernden Beziehung, egal ob in der Rolle als Mentee oder Mentor/in, sollte Mitarbeitenden Unterstützung in den permanenten organisationalen Wandelprozessen geben, der Bedarf an für Mentoring trainierten Führungskräften wuchs.
- Employability-Förderung: Mentoring wird seit Mitte der 1980er Jahre in den Zusammenhang mit lebenslangem Lernen gestellt und wird im Rahmen einer integrativen Personalentwicklung in Unternehmen zunehmend zur Selbstverständlichkeit (Höher 2014:81).

In den 1980er-Jahren kam das Mentoring-Prinzip über Skandinavien und England nach Europa, bis es Anfang der 1990er-Jahre auch in Deutschland aufgegriffen wurde (Graf & Edelkraut 2015:4). Geändert hat sich im Laufe der Zeit, dass Mentoring nicht mehr nur als isolierte Einzelbeziehung verstanden wird, sondern in Mentoringprogrammen eingebettet ist. Fast jede Hochschule besitzt beispielsweise mittlerweile solche Programme für die Studierenden, die untereinander vernetzt sind, siehe [www.forum-mentoring.de](http://www.forum-mentoring.de). Das Prinzip des Zur-Seite-Stehens ist zu einer neuen Form ausgereift. Es geht immer noch um Erfahrungs- und Wissensweitergabe und der Einführung in soziale Netzwerke, geändert haben sich vor allem zwei Dinge:

Zum einen wird die Mentoringbeziehung in ein Programm mit strukturierenden Elementen und von zusätzlichen Maßnahmen begleitet eingebettet. Zum anderen hat sich die Rolle des Mentees stark verändert. Hatte früher der Mentee ein stark demütiges, lernendes Rollenverständnis, so wird heutzutage vor allem proaktives und engagiertes Verhalten von ihm erwartet. (Graf & Edelkraut 2014:6)

Einen Vergleich des Verständnisses von Mentoring im Wandel der Zeit zeigt folgende Grafik, ursprünglich von Gianella und Brand auf [mentorable.com](http://mentorable.com) (2010 – nicht mehr online), gefunden bei Graf und Edelkraut:

<b>Mentoring</b>	<b>Gestern</b>	<b>Heute</b>	<b>Morgen</b>
	<b>Mentoring 1.0</b>	<b>Mentoring 2.0</b>	<b>Mentoring 3.0</b>
<b>Ziele</b>	Vom Mentor	Vom Mentee	Von der Organisation
<b>Lernstil</b>	Direktiv	Kooperativ	Bidirektional
<b>Wissenstransfer</b>	Einseitig Fokus auf explizitem Wissen, bei Sympathie auch implizit	Einseitig Fokus auf explizitem Wissen	Virtuell/Beidseitig Fokus auf implizitem Wissen und Know How Transfer
<b>Beziehung</b>	Face to Face Unwichtig weil Mentor die Beziehung initiiert	Face to Face Wichtig, wird durch Training und Coaching unterstützt	Virtuell/Face to Face/in Gruppen Entscheidend
<b>Fokus</b>	Sponsorship	Support	Knowledge Transfer
<b>Power Balance</b>	Mentor	Mentee	Beide
<b>Matching</b>	Kein Matching	Matching mit Hard Facts und HR-Einfluss	Value Based Matching

**Abbildung 1: Mentoring gestern, heute, morgen**

(Graf & Edelkraut 2014:6)

Aus der Grafik geht hervor, dass zwar das Grundprinzip „Mentoring“ gleich bleibt, die Form und auch der Inhalt sich im Laufe der Zeit allerdings verändert haben.

War früher Mentoring etwas, das direktiv von einem Lehrmeister (Mentor) initiiert wurde, so wurde danach der Prozess oft vom Mentee angestoßen und gefordert. Mittlerweile ist

Mentoring oft eingebettet in eine Organisation oder ein Programm. So auch im MDT. Mentoring gehört zum Gesamtprogramm des MDTs und wird von dort aus initiiert. Mentor/in und Mentee werden von der Organisation gematched, beide tragen Verantwortung, damit Mentoring stattfindet.

### **2.1.2 Definition und Abgrenzung von Mentoring**

Es gibt viele verschiedene Definitionen zu Mentoring, diesen möchte ich nun nachgehen und am Ende das Verständnis für diese Arbeit darlegen.

Im Bereich der Wirtschaft definiert das Gabler Wirtschaftslexikon Mentoring wie folgt: *„Tätigkeit einer erfahrenen Person (Mentor/in), die ihr fachliches Wissen und ihre Erfahrungen an eine unerfahrene Person (Mentee) weitergibt“* (Bartscher 2014). Hierbei wird klar herausgestellt, dass die Person des Mentors einen Erfahrungsvorsprung haben muss, den er/sie bereit ist, an eine noch nicht erfahrene Person weiterzugeben.

Im Bereich geistliches Mentoring kommt für Anderson und Reese noch eine Ebene hinzu: Mentoring ist eine „trilaterale Beziehung, die neben Mentor/in und Mentee den Heiligen Geist als Person mit einschließt.“ (Anderson & Reese 1999:12)

Harmut Knorr, der sich ebenfalls mit geistlichem Mentoring in christlichen Gemeinden im In- und Ausland befasst, definiert diese wie folgt:

„Mentoring ist ein interaktiver Prozess, von Wissens-, Erfahrungs- und Werteweitergabe, die maßgeblich durch eine Beziehung zwischen einer erfahrenen, reifen Persönlichkeit (Mentor/in) und einer weniger erfahrenen Person (dem Mentee) geschieht und von dem beide profitieren. Der Prozess der Übertragung, Förderung und Veränderung aus dieser Lernbeziehung heraus wird als Mentoring bezeichnet“ (Knorr 2012:29).

Franziska Höher unterscheidet in ihrer Dissertation *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring* fünf unterschiedliche Arten von Mentoring: Internes Mentoring, bei dem Mentor/in und Mentee mit dem Schwerpunkt auf Fachwissensvermittlung innerhalb derselben Firma oder Organisation vermittelt werden mit dem Ziel der *„Entfaltung, Erhaltung und Bindung von Fach- und Führungspotenzial in einer Organisation, wobei die Führungskompetenz im Vordergrund steht“* (Höher 2014:91).

Die zweite Art ist spontanes Mentoring, das nur dann und nur solange besteht, wie beide Parteien es für sinnvoll erachten (auch außerhalb von Organisationen oder festen Strukturen). Das ist vermutlich die häufigste Form von Mentoring. Spontanes Mentoring ergibt sich oft dort, wo ein (häufig) älterer Mensch einen jüngeren fördern möchte. Diese



Mentoren tendieren oft dazu, Personen zu fördern, die so ähnlich sind, wie sie selbst in ihrer Jugend (:91).

Eine weitere Form von Mentoring nennt Höher das situative Mentoring. Dies ist eine Unterstützungsleistung, die sich aus der Anforderung einer Situation ergibt. Jemand erkennt, dass ein anderer in einer bestimmten Situation Hilfe zur Lösung einer Aufgabe oder zur Verbesserung seiner Leistung benötigt. Die Initiative geht oft von dem/der Mentor/in aus, die Verantwortung des Mentee ist es, die Hilfe zu würdigen und – wo sinnvoll – einzusetzen. „*Situatives Mentoring wird damit als eine Form des Lernens „on the job“ vorgestellt*“ (:92).

Die vierte Art von Mentoring unterscheidet Höher als informelles Mentoring, in der Mentoringbeziehungen freiwillig, sehr persönlich, lose strukturiert und flexibel sind und ausschließlich vom Engagement und der Motivation der Beteiligten abhängen. Vorteile davon sind ein mögliches, tiefgehendes Vertrauensverhältnis, eine größere Unvoreingenommenheit des Mentors und eine Beziehung, die bis zu einer tiefen Freundschaft reichen kann (:92). Ratschläge werden daher einfacher übernommen und ins Leben integriert.

Die letzte Form nennt Höher das formelle Mentoring in Mentoringprogrammen. Kennzeichen hierfür sind:

- Auswahl der Teilnehmenden durch die Programmorganisation bzw. eine Programmsteuerungsgruppe,
- Die Mentoring-Beziehung,
- Matching: Vermittlung der Mentoring-Tandems,
- Begleitende Workshops und Programme,
- Interne und externe Öffentlichkeitsarbeit,
- Beratung und Unterstützung der Tandems (z. B. Supervision),
- Evaluation (:93).

Mentoringprogramme werden in Firmen genutzt, vor allem aber auch in Verbänden, Parteien und an Universitäten, um Studierende zu fördern und zu begleiten. Die Mentoringbeziehung ist dabei eingebunden in ein strukturiertes Programm, liefert im Idealfall ein Begleitprogramm und wird regelmäßig evaluiert. In einigen Programmen wird eine schriftliche Vereinbarung getroffen, um Verbindlichkeit herzustellen und einen formellen Charakter zu schaffen. Viele Autoren von Mentoringprogrammen geben an, dass am Matching der wesentliche Erfolgsfaktor von Mentoringbeziehung liegt (:93).

Mentoring im MDT gleicht in vielen Punkten diesem formelleren Mentoring innerhalb eines Mentoringprogrammes. Die Teilnehmenden sind festgelegt durch die Teilnahme am gesamten MDT-Programm und wissen im Voraus, dass Mentoring ein wichtiger Teil des

Jahres sein wird. Das Mentoring-Tandem wird von der Leitung des MDTs vorgenommen, es gibt begleitende Workshops zu Mentoring speziell und anderen Themen, die Beziehung wird begleitet und am Ende evaluiert.

Als eine Art Mentoring kann zudem die seit einiger Zeit an Bedeutung gewonnene „Geistliche Begleitung“ verstanden werden. Sie wird wie folgt verstanden: „Geistliche Begleitung steht für die längerfristige Begleitung eines Menschen und richtet ihren Fokus auf das Spirituelle. Ihr Ziel liegt darin, den Glauben zu aktualisieren, Glaubens- und Lebensklärung miteinander zu verbinden und sich mit der eigenen Gestaltung des Gottesbezugs ausdrücklich auseinanderzusetzen. Geistliche Begleitung versteht sich als eine Form des Miteinander-auf-dem-Weg-Seins und stellt für Begleiterinnen und Begleiter einen Grunddienst der Kirche dar“ (Kießling 2010:86).

Eine interessante Abgrenzung zwischen Jüngerschaft und Mentoring zieht Chiroma in seiner Dissertation „Critical Evaluation of Mentoring Programmes in Theological Seminaries Of the Evangelical Church of West Africa (ECWA)“:

“It was also highlighted in this study that even though mentoring relationship is similar to discipleship but noticeably different. Discipleship focuses on ongoing growth of the disciple as a Christian, and is concerned with the commands of Christ. The intent is for the disciple to become like Jesus Christ.

Certainly, a mentor hopes for the same to take place, but is specifically concerned with focusing on elements pertaining to the development of expert skills. Mentoring and discipleship are interrelated; both are growth-oriented, and developmental in nature” (Chiroma 2012:246).

Somit schließt für Chiroma Mentoring Jüngerschaft ein, legt aber einen leicht anderen Schwerpunkt.

Wie bereits weiter oben erwähnt, sieht Naidoo spiritual formation als einen *interaktiven Prozess, der die eigene Person, Kultur, Glaubenstradition und das Werk des Heiligen Geistes im eigenen Leben einschließt* (Naidoo 2005:20).

Mentoring zur Glaubens- und Kompetenzentwicklung im MDT soll daher nun in dieser Arbeit verstanden werden als eine Eins-zu-Eins-Beziehung, in der eine erfahrenere Person einer weniger erfahrenen ihren Wissens- und Erfahrungsschatz zur Verfügung stellt, sie in ihrer Kompetenz- und ihrer Glaubensentwicklung fördert und dabei mit der verändernden Kraft des Heiligen Geistes rechnet.

Mentoring ist dabei verknüpft mit den anderen Programmpunkten des Missions Discipleship Trainings, wie Unterricht, Einsätze und Berufsorientierung. Es soll die Möglichkeit darstellen, Erlebtes mit einer erfahreneren Person zu reflektieren und

einzuordnen, persönlich herausgefordert zu werden und dabei für die eigene Kompetenz- und Glaubensentwicklung zu profitieren.

### **2.1.3 Mentoring als (religions-)pädagogische Unterstützung zur Glaubens- und Kompetenzentwicklung**

In ihrem Artikel „Mentoring as a supportive pedagogy in theological training“ beschreiben Nathan Chiroma und Anita Cloete die Wichtigkeit von Mentoring in theologischen Ausbildungen. Das MDT ist keine komplette theologische Ausbildung, einzelne Punkte (Alter der Zielgruppe, Ausrichtung auf Kompetenz- und Glaubensentwicklung) sind jedoch ähnlich. Für die Autoren ist Mentoring eine unterstützende Pädagogik, „*that promote the integration of classroom experience with spiritual formation [...]*“ (Chiroma & Cloete 2015:1) Für sie ist Mentoring der Weg, damit theoretisch Erlerntes in praktisch angewandte Glaubensentwicklung übergeht. Eric Parsloe schreibt in seinem Buch: *Coaching, mentoring and assessing: A practical guide to developing competence*:

“In the context of the teaching and learning process, mentoring has been defined as support and encouragement given to students to help them manage their own learning so that they may maximize their potential, develop their skills, improve their performance and become the person they want to be“ (Parsloe 1992:67).

Mentoring dient für ihn also zur Unterstützung, damit die Studenten das Beste aus ihrem Potenzial schöpfen und ihre Fähigkeiten entwickeln können.

An der Fuller Theological Seminary's School of Psychology forschte Dr. Archibald empirisch unter ehemaligen Studenten des Seminars, die in den Vollzeitdienst gingen. Folgendes fand er heraus: Von 100 Seminarabgängern blieben nur 40 länger als fünf Jahre im vollzeitlichen Dienst. Nur 20 schafften es länger als zehn Jahre. Ein existenzieller Punkt für die verbliebenen 20% war: „*having a mentor while at the seminary and even after seminary training*“ (Chiroma & Cloete 2015:3). In seiner bereits oben erwähnten Dissertation untersucht Nathan Chiroma die Ergebnisse von Mentoring an drei unterschiedlichen theologischen Seminaren in Westafrika. Dabei fand er heraus, dass Mentoring in drei Bereichen hilfreich scheint: 1. Spiritual formation, 2. Character formation, 3. ministry formation. Im Bereich spiritual formation schreibt er:

“The respondents identified mentoring as a supportive tool in theological seminaries that aids with the spiritual formation of students - specifically in the areas of growth in their faith, trust in God, self-discovery, life transformation and spiritual direction.

Therefore, it is evident that spiritual formation is an important element in theological seminaries“ (Chiroma 2012:247).

Somit hilft laut der Researchergebnisse Mentoring zur geistlichen Entwicklung in den Bereichen Vertrauen in Gott, Selbsterkenntnis, Lebensveränderung und geistlicher Entwicklung.

Aber auch zur Charakterentwicklung trägt Mentoring bei. Dabei ist der/die Mentor/in dem Mentee ein moralisches Vorbild. Die Probanden gaben an, dass Mentoring ihnen in folgenden Bereichen half: Integrität, Freude, Verantwortung, Demut und Geduld. (Chiroma 2012:248). Dabei kam deutlich heraus, dass Mentees dann ihren Charakter formen können, wenn der/die Mentor/in seinen/ihren Erfahrungsschatz an non-verbalen Eigenschaften zur Verfügung stellt und auslebt.

Dies bestätigt auch die Evaluationsstudie des Mentoringprogrammes „Hürdenspringer“ des Unionhilfswerkes in Berlin. Hierbei sollen Jugendliche und junge Erwachsene, speziell aus sozial schwachem oder Migrationshintergrund, im Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf begleitet werden. Ein Ergebnis der Studie ist, dass Mentoring die Persönlichkeitsentwicklung der Mentees fördert, ihr Selbstbewusstsein stärkt und sie vorbereitet, selbst Mentoren zu werden (Nachhaltigkeit) (Bindel-Kögel 2012:95).

Auch Eisinger schreibt in seiner Dissertation über die Kompetenz- und Glaubensentwicklung u.a. durch Mentoring, dass die Lehrenden oder Leitenden immer auch Mentoren in Bezug auf die geistliche und persönliche Entwicklung sind. Er sieht Dozenten an einem theologischen Seminar als Führer/in, Vorbild, Garant/Bürge, (Ver-) Mittler/in und als Spiegel (Eisinger 2009:188-189). Er sieht ähnlich wie Chioma diesen Part als existenziell als Teil theologischer Ausbildung. Das MDT ist zwar keine theologische Ausbildung, soll aber junge Menschen im Bereich Mission und Jüngerschaft (aus-)bilden, daher sind die Ansätze hier an dieser Stelle vergleichbar.

## 2.2 Forschungsstand „junge Erwachsene“

Im diesem Kapitel soll nun der Forschungsstand des jungen Erwachsenenalters dargestellt werden. Ziel ist es, den Begriff zu definieren und abzugrenzen, sowie die gesellschaftlichen Herausforderungen herauszustellen und Ergebnisse aktueller Jugendstudien miteinzubeziehen.

### 2.2.1 Definition und Eingrenzung des Begriffes „junge Erwachsene“

Als junge Erwachsene wird formal der Altersbereich von 18 bis 29 Jahren definiert, der geprägt ist durch Loslösung aus der Primärfamilie, beruflicher Orientierung, neuer sozialer Beziehungen und Verantwortlichkeiten (Krampen & Reichle 2002:319).

Der Übergang zu erwachsenen Rollen hat sich in den letzten Jahrzehnten soweit verzögert und verlängert, dass daraus eine neue Übergangsphase entstanden ist, die

vom Ende der Teenagerjahre bis Mitte (Ende) 20 andauert und als Phase des jungen Erwachsenenalters bezeichnet wird (Berk 2011:631).

In dieser Phase werden entscheidende Weichen für das weitere Leben gestellt. Die eigene Prägung und Erziehung werden hinterfragt und ein eigener Lebensstil entwickelt. Die Identität prägt sich aus. Grundlegende Werte, religiöse Überzeugungen und politische Positionen legen sich in dieser Phase fest (Faix, Hoffmann & Künkler 2014:33).

Durch die Multioptionalität der postmodernen Gesellschaft sind junge Erwachsene heute mehr als jemals zuvor in ihren Entscheidungsprozessen mit einer unüberschaubaren Auswahl an Möglichkeiten konfrontiert. Was einerseits Freiheit bedeuten kann, bedeutet auch Verunsicherung und Verwirrung. Junge Erwachsene sind daher auf der Suche nach Orientierung. Sie möchten ihren Fokus auf das ausrichten, was sie persönlich weiterbringt und ihnen bei der individuellen Lebensgestaltung nützlich erscheint (:35). Das Missions Discipleship Training von OM Deutschland ist ein Angebot, jungen Erwachsenen Orientierung in Lebens- und Glaubensfragen zu bieten und daher genau auf diese Altersgruppe ausgerichtet. Somit bildet die Gruppe der 18 bis 29jährigen die Zielgruppe dieser Forschungsarbeit.

### **2.2.2 Gesellschaftliche Herausforderungen und Besonderheiten der momentanen jungen Erwachsenen generation**

„Generation Maybe“ betitelt Oliver Jeges sein Buch und damit die momentane Generation der jungen Erwachsenen. Er nennt diesen Begriff die „Signatur einer Epoche.“ (Jeges 2014). Dabei greift er auf die Marlboro-Kampagne „Don` t be a maybe“ zurück. Er schreibt:

„Es geht uns eigentlich gut. Aber es ist dieses schwerelose Gefühl, dass uns alle verbindet. Das Gefühl, dass wir auf der Stelle treten. Dass wir uns schwertun mit Entscheidungen. Dass wir nicht wissen, was richtig und falsch ist. Jenes namenlose Gefühl der Urkraft meiner Generation. Es ist unsichtbar. Aber es ist irgendwie anrühlich. [...] Ich bin ein Maybe. Meine Freunde sind Maybes. Deren Freunde sind es auch, wie sie mir erzählen“ (Jeges 2014:10).

Generation Maybe – von manchen auch die Generation „Unverbindlichkeit“ genannt, bezeichnet die momentanen jungen Erwachsenen, die in einer globalisierten, postmodernen, multioptionalen Gesellschaft groß geworden sind und vor lauter Möglichkeiten schlichtweg entscheidungsüberfordert sind.

Momentane junge Erwachsene leben in einer Zeit unglaublicher Veränderungen in der Gesellschaft und sind konfrontiert mit unendlich scheinenden Möglichkeiten, die das Leben bestimmen. Außerdem ist das Lebenstempo viel höher geworden. Faix, Hoffmann und Künkler geben in ihrem Buch „Warum ich nicht mehr glaube“ ein praktisches Beispiel:

2014 waren ca. 800 verschiedene Smartphonemodelle lieferbar. Um ein geeignetes zu finden, nutzte man meist sogenannte Vergleichsseiten im Internet, auch, um damit aus den bestehenden 250 verschiedenen Handytarifen den passenden auszusuchen. Hatte man dann ein passendes Handy samt Vertrag gefunden ging die Auswahl der Apps los. 2014 waren das 800 000 verfügbare Apps (Faix, Künkler & Hofmann 2015:34). Ende 2015 sind es bereits 1,5 Millionen (Schwandt & Kröger 2015).

Mit all diesen Lebensentscheidungen sind junge Erwachsene zur Eigenverantwortung herausgefordert. Ständig müssen Entscheidungen gefällt werden, die Konsequenzen nach sich ziehen, die nicht abzuschätzen sind. Daher ist es nachvollziehbar, dass sie ihr Leben aus vielen Teilstücken „zusammenpuzzeln“ (Faix, Künkler & Hofmann 2015:35).

Trotzdem gilt diese Generation als sehr realistisch. Sie können ihre Lage oftmals gut einschätzen, obwohl sie nicht genau wissen können, wie ihre Zukunft aussehen wird (:35). Die junge Erwachsenengeneration ist außerdem krisengebeutelt. Finanz-, Wirtschafts- und Flüchtlingskrise sind nur einige der Stichworte. Dies führt zu **Unsicherheit**. Durch die Bankenkrise haben zwar nicht sehr viele Menschen viel Geld verloren. Trotzdem haben Lehman Brothers und Co auch vielen Menschen in Deutschland Geld gekostet. Viele Geldgeschäfte sind fragwürdig geworden und ethisch diskutierbar. Grundstücke haben ihren Wert verloren, Geld war plötzlich weg und Häuser wurden zur Schrottimmobilie (Scholz 2014:55). Aus der Finanzkrise wurde eine Europakrise. Mehrere Länder gingen bankrott und mussten „gerettet“ werden. Hinzu kamen einzelne Krisen wie die Zerstörung des Kernkraftwerkes in Fukushima, diverse Tsunamis und andere Naturkatastrophen. Im Jahre 2015 kam recht aktuell nun die Flüchtlingskrise dazu, mit einem unüberschaubaren Hintergrund von Kriegen und Machtspielen und einer Masse an Menschen, die auf der Flucht sind und u.a. in Deutschland ankommen.

Neben der Unsicherheit steigt das Gefühl der **Unwissenheit**. Es ist kaum zu verstehen, dass das Geld für Griechenland in Wirklichkeit ausschließlich deutschen Banken helfen soll, die deutschen Steuerzahler und ebenso die Arbeitenden in Griechenland dafür aber die Leidtragenden sind. Wer versteht schon, warum ganz selbstverständlich die vielen Normalbürger dafür arbeiten müssen, dass einige wenige ganz Reiche im Luxus leben können? [...] Wer versteht schon die Preise für Fußballer, die – beispielsweise angesichts von Milliarden schulden bei spanischen Vereinen – an einem Tag mehr verdienen als Normalsterbliche in einem Jahr oder manchmal sogar im ganzen Leben. (Faix, Künkler & Hofmann 2015:57)

Dies alles gipfelt in dem Gefühl der **Unbeeinflussbarkeit**. Die Welt ist so komplex geworden, dass es nicht mehr klar ist, wer „Feind“ und „Freund“ ist, welche Zusammenhänge sich spannen und wo man sich positionieren sollte. Das löst ein Gefühl der Ohnmacht aus. Hatten es die Babyboomer noch mit einem klar definierten kalten

Krieg zu tun und damit mit dem klaren Feindbild „Osten“, und konnten sie aufstehen, um gegen Feindbilder zu kämpfen, verfällt die heutige Generation oft einer hilflosen Starre, die ihr oft ungerechtfertigt vorgeworfen wird (:58).

Die jungen Erwachsenen werden auch als „**entwurzelte Generation**“ bezeichnet. War es bis in die Generation davor so, dass Unternehmen Menschen Arbeit und Sicherheit gaben, loyal zu ihren Mitarbeitern waren und sich verlässlich zeigten, hat sich das entschieden geändert. Unternehmen sehen keine Notwendigkeit mehr, ihren Mitarbeiter gegenüber auch nur ansatzweise loyal zu sein. Falsch verstandene Ökonomie sieht den Mitarbeiter nicht als Mensch, sondern als Ressource, der beliebig ausgetauscht werden kann, wie Grundstücke oder Finanzen. Dabei spielt es keine Rolle, ob der Mitarbeiter jahrzehntelang treu mitgearbeitet hat oder erst vor kurzem dazu gestoßen ist. Daher haben auch Mitarbeiter kein Gefühl mehr für Loyalität ihrem Unternehmen gegenüber. Ging die Generation davor davon aus, dass längerfristig Mitarbeit erstrebenswert und gewollt ist, muss sich diese damit auseinandersetzen, dass befristete Arbeitsverträge gelten und man jederzeit versetzt und gekündigt werden kann (:59).

„Schon das Wort „Arbeitgeber“ ist ein Ausdruck, der nicht in den Wortschatz dieser Generation passt: Aus Sicht dieser Generation „geben“ Unternehmen nicht gnädig oder mitleidig oder aus sonstigen Gründen Arbeit. Die Logik läuft – unabhängig von der faktischen Realität – aus Sicht der Generation andersherum, wenn diese allenfalls temporär und „wenn alles stimmt“ bereit ist, „in“ einem Unternehmen (aber nicht „für“ ein Unternehmen) zu arbeiten. [...] Der Arbeitnehmer nämlich GIBT seine Arbeit dem Arbeitgeber, und der Arbeitgeber NIMMT die Arbeit des Arbeitnehmers und verwertet diese zu seinem Gewinn.“ (:60)

Daher scheint es logisch, dass auch der „Arbeitnehmer“ von heute auf morgen seine Arbeitskraft entziehen kann, einfach nicht mehr bei der Arbeit auftaucht, sich krankschreiben lässt, alle vertraglichen Möglichkeiten zur schnellen Kündigung ausschöpft und keinen Gedanken an die Folgen für den Arbeitgeber verschwendet.

Dadurch ist diese Generation aber auch beweglich. Durch viele Stellen- oder sogar Ausbildungswechsel bleibt diese Generation in Bewegung. Sie muss sich vieles schnell aneignen können. Man nennt sie auch „Generation Praktikum“, da viele Unternehmen Mitarbeiter mit kettenartigen Praktika-Strukturen beschäftigen.

Wie keine andere Generation davor sind die jungen Erwachsenen mediengeprägt aufgewachsen. Sie unterhalten sich mit ihren Medien selbst. Nicht selten sieht man Jugendliche, die mit Smartphone in der Hand, Tablet auf dem Schoß, Fernseher im Hintergrund und Musik aus dem MP3-Player beschäftigt sind. Dabei nutzen junge Erwachsene die Medien nicht nur als Konsumenten, sondern sie generieren auch Inhalte. YouTube, Facebook, Twitter sind Plattformen, die nicht nur vom Konsumieren, sondern

vom Mitmachen leben. Gleichzeitig folgen junge Erwachsene nicht mehr einer vorgegebenen Medienstruktur, wie bspw. einem Fernsehprogramm, sondern sie basteln sich ihr Medienangebot selbst zusammen. Dabei stehen ihnen unendlich scheinende Möglichkeiten an Musikdownloads, Video-on-Demand etc. zur Verfügung. Auch hier sind sie unzähligen Entscheidungen ausgesetzt. Das führt allerdings auch zu der Stärke dieser Generation, die wie keine vor ihr mit Medien umgehen und in Medien denkt und lebt.

### **2.2.3 Jugendstudien zu jungen Erwachsenen, Glauben und Mentoring**

Die Shell Jugendstudie erforscht seit über 60 Jahren die Situation der jungen Generation in Deutschland. 2015 erschien die neuste, 17. Jugendstudie. 2558 Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 25 Jahren wurden im Zeitraum zwischen Januar und März 2015 zu unterschiedlichsten Bereichen ihres Lebens befragt. Unter anderem wurden Fragen zu Religiosität und Glauben gestellt.

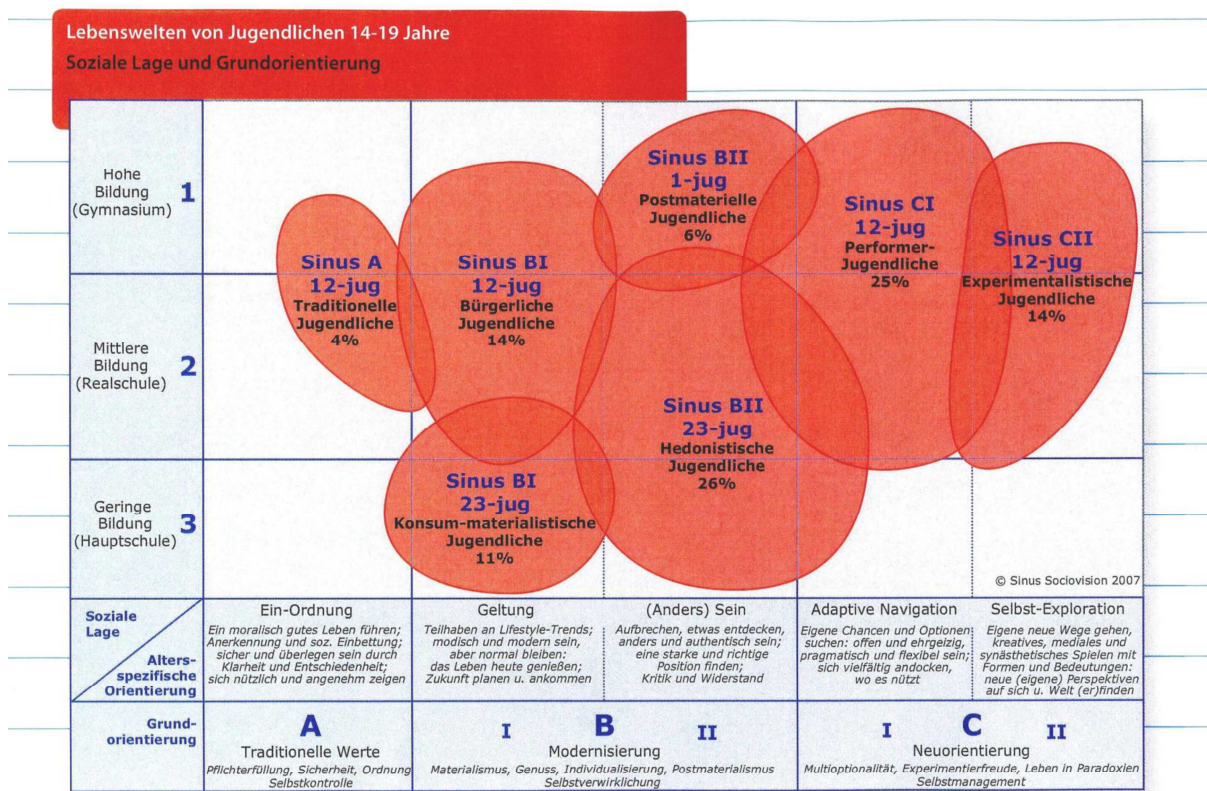
Das Verhältnis zu Gott lässt sich in vier größere Bereiche einteilen. 27% der Befragten sind Religionsferne. Sie glauben nicht, dass es einen persönlichen Gott oder eine überirdische Macht gibt. 24% geben an, nicht richtig zu wissen, was sie glauben sollen. Sie werden als religiös Unsichere benannt. Weitere 21% sind kirchenfern religiös. Für sie gibt es eine überirdische Macht. Das letzte Viertel ist mit 26% kirchennah religiös. Für sie gibt es einen persönlichen Gott. 2% haben keine Angaben gemacht. Auffällig ist, wie wenig Jugendliche ihr Elternhaus als (sehr) religiös einschätzen und damit zum Glauben erzogen werden. 2006 waren es 28%, 2015 27%. Die größte und wachsende Gruppe sind Jugendliche, die meinen, ihre Eltern seien „weniger religiös“. Aus einem „sehr religiösen“ Elternhaus kommen lediglich 5%. 22% geben an aus einem „ziemlich religiösen“ Elternhaus zu kommen, 45% aus einem „weniger religiösen“. 27% gaben an, aus keinem religiösen Elternhaus zu kommen. Dem entspricht eine mäßige und leicht abnehmende „religiöse Praxis“ unter Jugendlichen. Am Beten lässt sich das bemessen. Ein- oder mehrmals am Tag beten 9%. Ein- oder mehrmals die Woche beten 11%. 18% gaben an ein-oder mehrmals im Monat zu beten, 27% ein- oder mehrmals im Jahr und 29% nie.

Aus der Studie wird deutlich, dass Glaube und Religion nicht mehr selbstverständlicher Teil des Lebens sind, wie noch vor einigen Jahrzehnten, sondern dass Glaube und Religiosität bei der Mehrheit in den Hintergrund gerückt sind und mit dem Leben nicht mehr viel zu tun haben. Auch die Elterngeneration ist immer weniger religiös (Albert, Hurrelmann & Quenzel 2015).

Da sich diese Arbeit mit der Frage beschäftigen soll, wie Glaube durch Mentoring gefördert werden kann, ist es wichtig zu sehen, wo Glaube vorhanden ist und wie man Glaube bei jungen Erwachsenen ggf. fördern kann, die sich nicht als glaubensnah bezeichnen.



Eine weitere Studie, die Sinus-Milieustudie U27 „*Wie ticken Jugendliche?*“ spezifiziert die Frage nach Religion und Glauben nochmal und unterteilt die Jugendlichen in Milieus. Je nach Milieu und damit Prägung unterscheidet sich auch das Verständnis von Glaube und Religion. Altersmäßig erforscht sie die 14 bis 19-jährigen und liegt damit unter dem eingegrenzten jungen Erwachsenenalter von 18 bis 25. Allerdings ist die Studie von 2008 und befragt somit die jetzigen (2016) jungen Erwachsenen.



**Abbildung 2: Sinus Milieu Studie**

(Brändle 2008:3)

Die *traditionellen Jugendlichen* sind mit 4% eine kleine Gruppe. Sie orientieren sich an festen Autoritäten wie Pfarrer, Priester, Papst, Eltern und Lehrern. Für sie ist klar, dass es eine externe Autorität gibt, die die Wahrheit vorgibt. Glaube bekommen sie durch die Eltern, mit denen sie den Gottesdienst besuchen, mit. Glaube bleibt fester Bestandteil und das aktive Mitwirken in der Ortsgemeinde ist selbstverständlich (Brändle 2008:5).

Die *bürgerlichen Jugendlichen* sind mit 14% vertreten. Für die meisten von ihnen ist der Besuch von kirchlichen Veranstaltungen nicht so sehr spirituell motiviert, sondern von der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Löst sich diese Gruppe irgendwann auf, ist meist auch der Gemeindebesuch damit beendet. Glaube spielt im Alltag eine untergeordnete Rolle,

meist „braucht“ man ihn erst in Krisenzeiten. Gottesdienste und Kirche werden oft als veraltet und konservativ kritisiert (:9).

Die *konsum-materialistischen Jugendlichen* (11%) finden Kirche „langweilig“. Gottesdienste besucht man meist nur bei familiären Anlässen wie Taufe, Trauung etc. Oft übernehmen Popstars die religiöse Vorbildfunktion. Bei ihnen wird es für gut empfunden, wenn sie ihren Glauben öffentlich machen. Die eigenen Kinder möchte man religiös erziehen, „weil man es so macht“. Eine wirklich zentrale Rolle im Leben spielt Glauben nicht (:11).

Der *postmaterielle Jugendliche* (6%) tut sich schwer mit allgemeinen, festen Wahrheiten. Ist er mit Kirche aufgewachsen, ist dies ein wichtiger Ort für ihn. Glaube ist dabei etwas Persönliches, das fühlbar sein muss. Inhaltlich kann dies aber bedeuten, dass der eigene Glaube ein bunter Mix aus unterschiedlichsten Religionen und Philosophien ist. Man möchte damit den offiziellen Lehren von Kirchen und Religionen ausweichen (:16).

Die *hedonistischen Jugendlichen* machen mit 26% einen größeren Teil der Bevölkerung aus. Für sie ist Kirche und Religion *unspannend, uninteressant, unsinnig* (Brändle 2008:19). Sie distanzieren sich von Kirche und geben sich als nicht interessiert, sind im Gegenteil aber sehr auf der Sinnsuche. An Kirche und Glaube fehlen ihnen der Spaßfaktor und die Spannung. Highlights für sie sind die Party bei der Firmung oder Konfirmation, bei der man einen Tag im Mittelpunkt steht, oder der Konfirmationsunterricht, wo man „mit Freunden Mist bauen konnte“ (:20).

Die *Performer-Jugendlichen* bilden mit 25% eine weitere, größere Gruppe. Sie begutachten die Kirche besorgt-distanziert. Für sie hat Kirche den Anschluss zur Gesellschaft und zur modernen Welt verpasst. Sie sind davon überzeugt, dass Mitarbeiter in Kirchen die Welt außerhalb nicht verstehen (können). Man sieht einen gesellschaftlichen Nutzen der Kirche im karitativen Bereich. Weiterhin hat sie keinen Einfluss, weil sie den Lifestyle nicht versteht (:23).

Eine letzte Milieugruppierung stellen die *experimentalistischen Jugendlichen* dar. Sie distanzieren sich weitgehend von der Kirche. Auch sie finden Kirche langweilig. Ihnen fehlt das Ästhetische, Sinnliche. Sie fühlen sich durch die Gebote in der Kirche ihrer Freiheit beraubt, die sie gerade entdecken. Auch eine kirchliche Trauung kommt für sie nicht in Frage und an einen „Partner fürs Leben“ glauben sie oft nicht.

Unabhängig von Kirche beschäftigen sie sich aber sehr mit folgenden Themen: Lebenssinn, Weltanschauung, Existenz, Glauben und Spiritualität. Dabei interessieren große Weltreligionen und untergegangene Kulturen (Maya, Indianer, Kelten u.ä.). Sie müssen nicht fest (und verbindlich) an einen Gott glauben, um sich mit ihm zu beschäftigen (:26).

Aus der Sinusstudie geht deutlich hervor, dass es wichtig ist, den Hintergrund von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu kennen. Nicht jeder junge Erwachsene „tickt gleich“. Bei der Frage wie Mentoring Glauben fördern kann, muss dies berücksichtigt werden. Welche Einstellung und Prägung bringt ein junger Erwachsener mit, welches Verhältnis hat er/sie zu Glaube und Religion und wie kann man ihn/sie begleiten und fördern?

Eine Studie, die speziell im christlich-evangelischen Gemeindespektrum forscht, ist die dran Studie 19 plus, bei der junge Erwachsene zwischen 19 und 29 Jahren speziell aus christlichem Hintergrund über ihr Bild zu Gemeinde und Glauben Auskunft geben. Mit zwei Fragen wurde dabei explizit die Reflexion über den eigenen Glauben abgefragt. Dabei wurde deutlich, dass die Authentizität in Glaubensfragen für diese jungen Erwachsenen sehr wichtig ist. 78,9% stimmen der Aussage zu: „Ich denke regelmäßig darüber nach, wie ich als Christ authentisch leben kann“. 50,6% stimmen zu, dass sie regelmäßig darüber nachdenken, wie sie durch ihr Leben andere Menschen zum Glauben einladen können. (Dochhan 2009:39-40). Die meisten MDT-Teilnehmenden kommen aus christlichem Hintergrund. Milieubezogen würde man die meisten wahrscheinlich im bürgerlichen und traditionellen Milieu wiederfinden. Daher sind sie motiviert, ein Jahr der Frage nach Glaubensförderung zu widmen und sich missionarisch einzusetzen. Trotzdem ist die Frage, wie diese jungen Erwachsenen durch Mentoring an die Hand genommen werden können und im Glauben und ihren Kompetenzen gefördert werden können. Fraglich ist auch, wie man ggf. mehr auf junge Erwachsene eingehen könnte, die aus anderen Milieus und Prägungen kommen.

Die obigen Ausführungen zeigen, dass junge Erwachsene heute einer Vielzahl von Herausforderungen ausgesetzt sind. Unsicherheit und Unwissenheit machen sie orientierungslos. Dies führt diese Generation mehr als zuvor zu einem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung. Zum Ausdruck kommt dies beispielsweise auch in temporären Liedern wie: „Irgendwas das bleibt“ von der Band Silbermond. Auszüge des Textes lauten: „*Gib mir ein kleines bisschen Sicherheit, in einer Welt in der nichts sicher scheint. Gib mir in dieser schnellen Zeit irgendwas das bleibt.*“ (Stolle, Stolle, Nowak & Kloss 2009)

Außerdem wird deutlich, dass Glaube ein Thema ist, das sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Viele sind auf Sinnsuche, suchen aber nicht mehr in Kirchen oder traditionellen Orten.

Daher sehnen sich viele nach Menschen, die sie begleiten und ihnen ein Stück Orientierung geben.

In der dran Studie 19 plus wurden junge Erwachsene gefragt, was sie sich wünschen, um im Glauben zu wachsen. Dabei gaben 42,4 % an, dass sie sich eine Mentorenbeziehung

wünschen würden, um über ihren Glauben und ihr Leben sprechen zu können. Allerdings gaben nur 7,5% an, bereits eine Mentorenbeziehung zu haben. Weitere Wünsche waren: Beziehung zur älteren Generation (15,2%), eine Zweierschaft (26,2%) und ein Hauskreis (15,0%).

Faktor	Frage 17 genannt von:	Frage 18 genannt von:	Frage 19 genannt von:
Bibel	91,3%	<b>53,4%</b>	0,3%
Gebet	87,6%	<b>48,1%</b>	0,4%
Gespräche mit Freunden	87,4%	<b>43,2%</b>	2,1%
Predigten im Gottesdienst	78,0%	<b>28,0%</b>	3,0%
Lobpreisemusik/Worship	69,2%	<b>29,9%</b>	5,0%
Bücher von christlichen Autoren	60,1%	18,0%	1,0%
Hauskreis	58,1%	<b>30,5%</b>	<b>15,0%</b>
allg.: meine Gemeinde	55,4%	14,6%	5,2%
christliche Zeitschriften	43,0%	6,1%	1,1%
Gespräche mit meiner Familie	39,8%	10,0%	7,1%
Beziehung zu älteren Generation	39,2%	4,4%	<b>15,2%</b>
Partner/in	34,5%	15,8%	<b>24,5%</b>
Jugendkreis	32,7%	10,1%	6,4%
Mitarbeiterteam	30,0%	5,6%	3,8%
Konferenzen	27,5%	5,0%	10,1%
Mentorenbeziehung	24,5%	7,5%	<b>42,4%</b>
Beziehung zur jüngeren Generation	23,5%	2,6%	3,1%
Online Predigten	21,5%	5,8%	2,3%
Zweierschaft	19,3%	6,2%	<b>26,2%</b>
Gebetskreis	14,3%	2,7%	7,6%
andere Kleingruppen	14,0%	3,2%	4,3%
Bibelkreis	12,9%	1,9%	9,1%
kreative Gruppen (z.B. Tanz, Theater)	9,2%	1,4%	<b>18,2%</b>
Sonstiges	8,8%	5,1%	1,7%
Blogs	5,2%	1,4%	1,1%
Freizeiten	1,4%	0,5%	0,2%

**Abbildung 3: Dran Studie 19plus Mentoring**

(Faix, Künkler & Dochan 2009:43<sup>1</sup>)

Es ist der Wunsch, einen Stück des (Lebens)Weges gemeinsam zu gehen und in den Irrungen und Wirrungen des Lebens nicht allein zu sein. Es ist die Suche nach einem „sicheren“ Raum, in dem Fehler erlaubt und eigene Ideen reflektiert werden können (Faix & Wiedekind 2010:11).

Viele Hochschulen und Ausbildungsprogramme erkennen die Orientierungslosigkeit und setzen auf Mentoring für junge Erwachsene (Eine Übersicht der

<sup>1</sup> Frage 17: Was ist für Dein persönliches geistliches Wachstum/Deinen Glauben wichtig? Max. 25 Faktoren konnten genannt werden

Frage 18: Welche der Faktoren sind momentan für Dein geistliches Wachstum/Deinen Glauben am wichtigsten? Max. 4 Faktoren konnten genannt werden

Frage 19: Welche der Angebote, die in Deinem Umfeld gerade nicht vorhanden sind, würdest Du sofort in Anspruch nehmen, wenn es sie geben würde? Max. 4 Faktoren konnten genannt werden (Faix/Künkler/Dochan 2009:43)

Hochschulmentoringprogramme findet sich zum Beispiel hier: <https://www.hochschulverband.de/mentoring> (25.08.2016)).

Auch im MDT wird Mentoring eingesetzt, um jungen Erwachsenen Orientierung anzubieten und sie in Glaubens- und Lebensfragen zu unterstützen. In dieser Arbeit soll daher erforscht werden, ob dies gelingt.

## 2.3 Glaubensentwicklung bei jungen Erwachsenen in der Religionspädagogik

Im folgenden Kapitel soll der wissenschaftliche Stand von Glaubensentwicklung dargestellt werden. Zuerst sollen verschiedene Ansätze von Glaubensentwicklungstheorien kurz behandelt, und anschließend soll bewusst auf Glaubensentwicklung in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen eingegangen werden.

### 2.3.1 Verschiedene Ansätze von Glaubensentwicklungstheorien in der Religionspädagogik

Wie oben bereits angedeutet, unterliegt der Glaube einer Entwicklung. Junge Erwachsene sehnen sich danach, durch Vorbilder und Mentoring im Glauben begleitet zu werden (siehe 2.2.). Glaube ist aber nicht einfach vorhanden, sondern verändert sich im Laufe des Lebens. So unterscheidet sich der Glaube eines Erwachsenen deutlich von dem eines Kindes. Aber auch während des Erwachsenenalters ist er veränderbar. Im letzten Jahrhundert wurden aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie verschiedene Modelle der Glaubensentwicklung erarbeitet.

#### 2.3.1.1 Das Glaubensentwicklungskonzept nach Fowler

Das bekannteste Konzept der Glaubensentwicklung stammt 1981 von James W. Fowler mit seiner Theorie der Glaubensstufen. Er stützt sich dabei auf die strukturalistische Entwicklungspsychologie von Piaget und Kohlberg sowie auf die psychoanalytischen Modelle von Freud und Erikson. Er führte zweieinhalbstündige, halb-offene Interviews und befragte die 300 Probanden nach ihrer eigenen persönlichen sowie religiösen Entwicklung seit der frühen Kindheit, indem er vier Themenbereiche vorgab:

- allgemeiner Lebensrückblick;
- Schlüsselerfahrungen und zentrale Beziehungen;
- Werte und Überzeugungen;
- religiöse Erfahrungen, Praxis und Glaube.

Zwei zentrale Begriffe sind für ihn Glaube und Sinnsuche. Er differenziert zwischen *belief* (Glaube im Sinne des Fürwahrhaltens von Glaubensinhalten) und *faith* (Glaube im Sinne von Vertrauen „zu einem transzendenten Wert- und Machtzentrum“) (Fowler 1991:35).



*Für ihn ist „Glauben (faith) [...] die grundlegendste Kategorie bei der Suche des Menschen nach einer Beziehung zur Transzendenz. Glaube [...] ist ein universelles Merkmal des menschlichen Lebens“ (:35f).*

Fowler war der Ansicht, dass Glaube etwas ist, das jeden unbedingt angeht und somit nicht nur Christen und Juden betrifft, sondern jeden Menschen (Möller 2004:14). Der Mensch befindet sich auf der Suche nach Sinn. Er schafft oder schöpft Sinn.

Anhand der Interviewergebnisse erarbeitete Fowler ein Schema, das die Glaubensentwicklung in sechs Stufen, plus einer Vorstufe (0) im vorsprachlichen Alter, in dem das Urvertrauen bzw. der „primäre“ oder basale Glaube des Kindes ausgebildet wird, einteilt (Büttner & Dieterich 2013:77).

#### 0. Säuglingsalter und undifferenzierter Glaube:

Die Vorstufe bezeichnet den undifferenzierten Glauben. Sie ist gekennzeichnet durch Vertrauen, Mut, Hoffnung und Liebe, die miteinander verschmolzen sind und gegen das Gefühl der Bedrohung durch Verlassenwerden, mangelnde Verlässlichkeit und Entbehrungen in der Umwelt des Säuglings kämpfen. Vieles davon legt die Grundlage dessen, was später in der Glaubensentwicklung passiert.

Die Stärke dieser Phase ist das Urvertrauen und die Beziehungserfahrung der Person gegenüber, die ihm Liebe schenkt. Die Gefahr dieser Phase ist das Scheitern in dieser Beziehung. Der Übergang zu Stufe eins beginnt mit dem Denken und der Sprache, dem Gebrauch von Symbolen in der Sprache anwenden können und im rituellen Spiel (Fowler 1991:136-138).

#### 1. Intuitiv-projektiver Glaube:

Hier ist die erste phantasieerfüllte, imitative Phase gemeint, in der das Kind von Beispielen, Stimmungen, Handlungen und Geschichten des sichtbaren Glaubens der Erwachsenen, mit denen es am engsten verbunden ist, stark und anhaltend beeinflusst werden kann. Das Kind ist zwischen drei bis sechs Jahre alt und trifft ständig auf Neues, für das es noch keine festen Erkenntnisoperationen gebildet hat. Die Imagination wird vom logischen Denken noch nicht gehemmt und eingeschränkt. In dieser Stufe produziert das Kind langlebige Bilder und Gefühle, die ein stabileres, selbstreflexives Denken und Bewerten später ordnen und aussortieren muss. Das ist die Stufe der ersten Selbst-Bewusstheit. Hier findet sich ein erstes Bewusstsein vom Tod, von der Sexualität und von den strengen Tabus, mit deren Hilfe Kulturen und Familien diese mächtigen Bereiche isolieren. Die Stärke dieser Stufe ist die Entstehung der Einbildungskraft, der Fähigkeit, die Erfahrungswelt in starken Bildern als Gegenstand von Geschichten, die das intuitive Verstehen und Empfinden des Kindes für die letzten Existenzbedingungen festhalten, zu einer Einheit zusammenschließen und zu begreifen (Fowler 1991:138-151).

## 2. Mystisch-wörtlicher Glaube:

Dies ist die Stufe des Grundschulkindes (wobei diese Strukturen auch manchmal bei Jugendlichen oder Erwachsenen vorherrschend sein können). Der Mensch fängt an, für sich selbst Glaubensinhalte und Regeln zu übernehmen, die seine Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft symbolisieren. Glaubensinhalte werden ebenso wie moralische Regeln und Verhaltensweisen mit wörtlicher Interpretation übernommen. Der Mensch in Stufe zwei bildet sich eine Welt, die auf *reziproker Fairness* und auf einer *immanenten Gerechtigkeit* beruht, die auf Reziprozität basiert (Fowler 1991:167). Ein Faktor, der den Übergang zu Stufe drei einleitet, sind implizite Gegensätze oder Widersprüche in „stories“, was zum Nachdenken über Sinn führt. Der Übergang zum formal-operationalen Denken macht eine derartige Reflexion möglich und notwendig. Das vorhergehende Wörtlich-nehmen bricht zusammen und es kommt zur Enttäuschung über frühere Lehrer und Lehren (Fowler 1991:151-167).

## 3. Synthetisch-konventioneller Glaube:

In der Stufe drei greift die Welterfahrung des Menschen über die Familie hinaus. Eine Anzahl von Bereichen verlangt Aufmerksamkeit: Familie, Schule oder Arbeit, Kameraden, Nachbarschaft und Medien und vielleicht Religion. Der Glaube muss eine zusammenhängende Orientierung inmitten dieser komplexeren und vielfältigeren Reihe von Bindungen bieten. Er muss Werte und Informationen in eine Synthese zusammenbringen; er muss eine Basis für Identität und Weltanschauung schaffen (:191). Diese Stufe wird meist im Jugendalter erreicht, bleibt aber auch für viele Erwachsene noch bestehen (Fowler 1991:167-192). Genauere Ausführung unter Punkt 2.2.2.

## 4. Individuierend-reflektierender Glaube:

Der Übergang von Stufe drei zu Stufe vier ist kritisch, denn hier muss der Jugendliche oder Erwachsene anfangen, die Last der Verantwortung für die eigenen Bindungen, Lebensstile, Glaubensinhalte und Einstellungen ernst zu nehmen. Sein „Ich“ muss sich unabhängig von anderen entwickeln. Diese Stufe hat eine doppelte Entwicklung. War die Identität in Stufe drei stark geprägt von Peer Groups, muss in Stufe 4 die eigene Weltanschauung und die Identität von anderen unterschieden werden. Diese Stufe übersetzt bezeichnenderweise Symbole in begrifflichen Bedeutungen. Sie ist eine „entmythologisierende“ Stufe. Die Stärke von Stufe 4 liegt in der Fähigkeit zur kritischen Reflexion über die Identität (Selbst) und Weltanschauung (Ideologie). Ist ein Mensch nicht zufrieden mit seinem Selbstbild oder seiner Anschauung kann er bereit werden, um in Stufe 5 überzugehen. Er kann entdecken, dass das Weltbild vielschichtiger ist, als seine bisherige Wahrnehmung. Er ist desillusioniert über eigene Kompromisse und erkennt, dass das Leben komplexer ist, als die Logik der klaren Unterscheidung und es drängt ihn

zu einem stärker dialektischen und vielschichtigen Zugriff auf Lebenswahrheit (Fowler 1991:192-201).

#### 5. Verbindender Glaube:

Die Stufe 5 wird meist nicht vor der Lebensmitte erreicht und kennt die Niederlage und die Realität der unwiderruflichen Bindungen und Handlungen. Es erfolgt die Integration in das Selbst und in die Weltsicht von vielem, das im Interesse der Selbstgewissheit und der bewussten kognitiven und affektiven Adaption an die Realität auf der Stufe 4 unterdrückt oder nicht erkannt wurde. Symbolische Kraft wird wieder mit begrifflichen Bedeutungen verbunden. In der Stufe zuvor wurde eine klare Grenze zu sich selbst und der eigenen Weltsicht gezogen, diese Grenze wird hier wieder durchlässiger und poröser. Die Stärke dieser Stufe ist, dass der Mensch seine Wahrnehmung als relativ, partiell wahrnimmt und die Wirklichkeit nur mit Verzerrung zu begreifen ist. Sie kann auch zur Passivität führen, indem sich der Mensch in Resignation darüber, dass Wahrheit und Wirklichkeit nicht zu begreifen sind, zurückzieht. In einigen wenigen Fällen öffnet sich durch Stufe 5 eine Offenheit für Stufe 6, dem universellen Glauben (Fowler 1991:201-217).

#### 6. Universeller Glaube:

Die Stufe 6 ist die ideale, gleichsam „vollkommene“ Einstellung, die allerdings empirisch nicht nachgewiesen werden konnte. (Büttner 2013:77) Sie ist äußerst selten. Die Menschen, die am besten durch sie beschrieben werden, haben Glaubensformen hervorgebracht, in denen ihr lebendiges Gefühl für eine letzte Umwelt alles Sein umfasst. Sie verkörpern und aktualisieren den Geist einer umfassenden und erfüllten menschlichen Gemeinschaft. (Fowler 1991:201). Die wenigen Menschen, die mit dieser Stufe beschrieben werden, haben eine besondere Gabe, die sie scharfsinniger, einfacher und dennoch irgendwie viel menschlicher erscheinen lässt, als andere. In diese Stufe fallen „Helden“-Menschen wie beispielsweise Mutter Theresa, Dietrich Bonhoeffer oder Martin Luther King Jr., Menschen, die sich nicht entschieden, bewusst Stufe 6 zu erreichen, sondern die durch Gottes Vorsehung und geschichtlicher Umstände in gewissen Formen von Engagement und Führerschaft hereingezogen wurden. Oft sterben diese Menschen, die den universellen Glauben verkörpern durch die Hand derer, die sie zu verändern hoffen (Fowler 1991:217-229).

Holger Böckel knüpft in seinem Artikel „Glaubensentwicklung im Lebenslauf“ 2015 an die Glaubenstheorie von Fowler an, und modifiziert die sechs Stufen, indem er sie in drei Phasen einteilt: Die vorkritische Phase beinhaltet die Stufen 1 bis 3, die kritische Phase die Stufe 4 und die nachkritische Phase Stufe 5 bis 6 (Böckel 2015:43). Diese Einteilung wird vor allem im Übergang von Jugendlichen zu jungem Erwachsenen von Bedeutung, da dies der Übergang der vorkritischen Phase in die kritische ist. Seine



zusammenfassende Einteilung stellt daher noch mehr die großen Veränderungen dar, die in dieser Altersgruppe vorhanden sind. Nähere Erläuterungen folgen im nächsten Punkt unter 2.3.2. dazu.

Laut Fowlers Theorie steht der junge Erwachsene im Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4. In dieser Phase befinden sich die Teilnehmenden des MDTs. Der Mensch tritt aus seinem vertrauten Umfeld und seinen Peer Groups raus und reflektiert mehr. Die eigene Weltanschauung und Identität muss gefunden und definiert werden, unabhängig von anderen. Er muss Verantwortung übernehmen für das eigene Leben, die Beziehungen, die Familie und die eigenen Versorgung. In diesen Übergang fällt das MDT, das oft von den Teilnehmenden zwischen Schulzeit und Beruf eingeschoben wird. Somit sind die Teilnehmenden oft das erste Mal von zu Hause weg, verlassen Familie und Peer Groups, sind aber auch noch nicht vollkommen auf sich allein gestellt. Viele hinterfragen zum ersten Mal ihre Prägung, ihre Familienstruktur und dann auch den eigenen Glauben. Somit ist der Übergang von Stufe 3 zu 4 interessant für diese Forschungsarbeit und die Frage, wie Mentoring helfen kann, den Übergang und die Stufe 4 gut zu meistern.

James Fowlers Lehre der Glaubensentwicklung war das erste dieser Art. Ihm folgten weitere:

#### *2.3.1.2 Das Glaubensentwicklungskonzept von Oser/Gmünder*

Drei Jahre später 1984, erarbeiteten Fritz Oser und Paul Gmünder ein sehr ähnliches Modell, ebenfalls auf den Erkenntnissen von Piaget und Kohlberg beruhend. Beide sprechen vom sogenannten religiösen Urteil. Anhand dem sogenannten „Paul-Dilemma“ erarbeiten sie ebenfalls ein fünf-(bzw. sechs-)stufiges Modell. Im Gegenzug zu Fowler beziehen sie auch Nicht-Glaubende mit ein, also Menschen, die nicht an einen (persönlichen) Gott glauben. Sie sprechen vom „Ultimaten“, also dem Letztgültigen, an dem sich ein Mensch orientiert.

Paul-Dilemma: Paul ist ein junger Arzt der vor der Frage steht, ob er das bei einem Flugzeugabsturz an Gott gerichtete Versprechen, im Fall seine Überlebens für arme Menschen in der dritten Welt tätig zu werden, auch im Angesicht eines lukrativen Job-Angebots nach der erfolgten Lebensbewahrung, einhalten soll oder nicht. Die folgende Übersicht liefert einen Überblick über mögliche Antworten bzw. Begründungen, geordnet nach den fünf Stufen:

Stufe	Version für Gläubige	Version für Nicht-Glaubende
1	Wenn Paul sein Versprechen nicht hält, erwartet ihn eine gerechte Strafe, wie beispielsweise eine Krankheit	Ich glaube nicht an Gott, aber es ist besser, wenn man sein Versprechen hält. Man weiß nie, vielleicht wirst du sonst bestraft, z.B. durch Krankheit oder einen

	oder Unzufriedenheit usw. Wenn ich Gott nicht gehorche, wird mir etwas zustoßen.	Autounfall oder man fühlt sich unzufrieden.
2	Ich würde gehen, weil ich sonst ein schlechtes Gewissen hätte. Ich würde etwas Großzügiges tun, z.B. Geld spenden. Dann fühlte ich mich erleichtert. Demzufolge wollte Gott Paul prüfen.	Wenn ich nicht ginge, würde ich Geld spenden oder jemandem etwas Gutes tun. Somit könnte Paul verborgene Kräfte zufriedenstellen, wer auch immer sie sein mögen. Dann gäbe es keine üblen Folgen.
3	Paul muss für sich selber entscheiden, denn es hängt nicht von Gott ab. Gott hat andere Dinge zu tun, als sich um solche Kleinigkeiten zu kümmern.	Gott bedeutet mir nichts. Ich würde für mich selbst entscheiden und mich nicht mehr um Religion kümmern. Mein Wille zählt, nicht der irgendeines Gottes, der sich sowieso nicht um mich kümmern würde, falls er existierte.
4	Für mich ist Pauls Unfall ein Hinweiszeichen von Gott. Solche Hinweise verweisen auf einen verborgenen Plan. Man muss lernen, sie zu entschlüsseln.	Es gibt so etwas wie einen verborgenen Plan. Irgendwie klärt sich die Angelegenheit. Wir sind alle Teile dieses Plans. Deshalb wird alles gut gehen, was ich auch tue, sogar wenn niemand den geheimen Plan erklären kann.
5	Wäre ich Paul, hätte ich mich auf die eine oder andere Weise zu entscheiden und würde in die Sache verwickelt. Wenn ich dies tue, leiste ich einen Beitrag dazu, Gott in der Welt sichtbar zu machen. Dabei ist er auf geheimnisvolle Weise mit allen Menschen verbunden.	Es ist egal, wie ich mich entscheide. Am wichtigsten ist es, dass ich für andere da bin. Dadurch leiste ich einen Beitrag, die Existenz von etwas, das über das Individuum hinausreicht, sichtbar zu machen. Etwas in mir verbindet sich mit allen Menschen.

**Abbildung 4: Stufenschema für Gläubige und Nicht-Gläubende**

(Oser, Reicher & Bucher, deutsche Version zit. Nach: Büttner & Dieterich 2013:17).

Hieraus ergibt sich für Oser/Gmünder folgendes Stufenschema:

Stufe 1: Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimatens (Deus ex machina).

*Bei jüngeren Kindern wird demnach Gott alle Macht zugeordnet. Gott ist ein allmächtiger Zauberer (Gott aus der (Theater) - Maschine).*

Stufe 2: Sicht der Beeinflussbarkeit alles Ultimativen durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (do ut des).

*Ältere Kinder sehen Gott als beeinflussbar, man kann mit ihm verhandeln. (Wie du mir, so ich dir).*

Stufe 3: Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimativen vom genuin humanen Bereich (deismus).

*Im frühen Jugendalter wird alle aktuelle Souveränität beim Menschen gesehen, während Gott in den Weltlauf – nach der anfänglichen Erschaffung – nicht mehr eingreift (=Deismus).*

Stufe 4: Autonomie von Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (Apriorität).

*Ab dem höheren Jugendalter wird der Mensch zwar auch als souverän und autonom angesehen; zugleich aber wird der Gedanke erwogen, dass der vom Menschen eingeschlagene Weg von Gott ermöglicht wird (Apriorität = vom Früheren, Grundlegenden her...).*

Stufe 5: Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der Ultimates in jedem Handeln Voraussetzung und Sinngebung bildet.

*Hier geht der Mensch von einer kommunikativen Beziehung und Verhältnisbestimmung zwischen Gott und Mensch aus (Kommunikativität), die allerdings nur von ganz wenigen Menschen erreicht werden.*

Im Unterschied zu Fowlers Theorie beginnen Oser/Gmünder ihre erste Stufe erst im Alter von ca. acht bis zehn Jahren. Fowler dagegen geht davon aus, dass schon Kleinkinder eine Art „Urglauben“ haben, der sich vor allem in das Vertrauen gegenüber den Eltern zeigt. Das junge Erwachsenenalter fällt bei ihnen ebenfalls auf die Stufen 3 und 4. Während auf Stufe 3 eine wechselseitige Beeinflussung von Mensch und Ultimatum (ggf. Gott) gesehen wird, wird der Mensch in Stufe 3 autonom. Er macht „sein Ding“, während das Ultimatum ebenfalls autonom arbeitet. Der Mensch in Stufe 3 ist „ich-bezogen“ und beschäftigt, sein Leben einzurichten. Während der junge Erwachsene dabei ist, seine Identität zu formen und sein Leben zu gestalten, rückt das Letztgültige etwas in den Hintergrund. Wie schon bei Fowler wird hier ersichtlich, dass die Ablösung aus dem Elternhaus, das Finden der eigenen Identität und das Festlegen auf Beruf, Familie etc. auch die Glaubensentwicklung beeinflusst. Manche jungen Erwachsenen trennen sich mit dem Abschied von den Erziehungsmächten auch von der Autorität eines Gottes oder dem Letztgültigen. Wieder wird deutlich, dass das die Altersgruppe der MDT-Teilnehmenden beschäftigt und sie mit dieser Phase konfrontiert sind. Je nach Prozess können sie auch

schon in die Stufe 4 übergehen, bei der dem Menschen klar wird, dass er nicht alles selbst machen kann und im Griff hat, sondern dass vieles, was er hat ein Geschenk Gottes ist. Dies treibt ihn zum Engagement, auch in der Gesellschaft. Die Teilnehmenden des MDTs kommen mit dem Ziel, ihre eigene Identität zu finden, ihren Glauben zu reflektieren und sich missionarisch und gesellschaftlich zu engagieren.

#### *2.3.1.3 Das Glaubensentwicklungskonzept von Streib*

Im letzten Jahrzehnt (2001) entwickelte Heinz Streib, Praktischer Theologe, Religionspädagoge und Schüler Fowlers, das Modell der „religiösen Stile“. Er wollte bewusst die Theorie der abgeschlossenen Stufen vermeiden und die Entwicklung nicht nur kognitiv, sondern ganzheitlich sehen. Auf Fowler aufbauend führte er damit die Theorie der Glaubensentwicklung weiter, modifizierte sie aber auch stark. (Büttner/Dietrich 2013:82). Den Begriff der „religiösen Stile“ definiert er wie folgt:

„Religiöse Stile sind unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion, die ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und Lebenswelt haben und die, in akkumulativer Schichtung die Variationen und Transformationen von Religion über eine Lebensspanne hinweg bedingen, in Übereinstimmung mit den Stilen der zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Streib 2001:149).

Streib geht nicht von einer festgelegten Abfolge von Stufen aus, sondern unterscheidet fünf Formen von religiösen Stilen.

##### **1. Subjektiver religiöser Stil (Subjective religious style)**

Aus einer egozentrischen Perspektive heraus werden intuitiv-projektive Geschichten und Bilder für religiöse Empfindungen und Vorstellungen entworfen.

##### **2. Instrumental-reziproker Stil (Instrumental-reciprocal religious style)**

Neben den eigenen werden die Bedürfnisse von anderen im näheren Umkreis wahrgenommen, wobei über wechselseitige Verhandlungsstrategien nach dem Prinzip do ut des (d.h. wie du mir, so ich dir) ein Ausgleich angestrebt wird. Sie entwerfen in sich schlüssige Geschichten und Bilder mit einem wörtlichen Verständnis.

##### **3. Wechselseitiger religiöser Stil (Mutual religious style)**

Der Einzelne sieht sich als Partner in den zwischenmenschlichen Beziehungen im Umfeld, insbesondere der sozialen Gruppe, die zugleich Quelle sowie Maßstab für Bilder und Geschichten für religiöse Empfindungen und Vorstellungen liefert.

##### **4. Individuierend-systemischer religiöser Stil (Individuative-systemic religious style)**

Der Einzelne sieht sich als Teil eines (auch größeren) sozialen Systems, dem er [...] in einer bestimmten Rolle zugehört, zu dem er sich also auch mit einer gewissen

Abgrenzung und Distanz verhalten kann. Geschichten und Bilder für religiöse Empfindungen und Vorstellungen werden kritisch befragt, die Rationalität spielt bei der eigenen Position eine zentrale Rolle.

#### 5. Dialogischer religiöser Stil (Dialogical religious style)

Fremdes und Differenz werden nicht als Bedrohung, vielmehr als Bereicherung des Eigenen wahrgenommen und mit diesem in einem komplementären Verständnis ermittelt (zweite Naivität) (Streib 2001:150-153).

Nach dieser Theorie werden die verschiedenen Stile nicht als festgelegte Abfolge von Stufen gesehen, die man überwindet, sondern die unteren Stufen bleiben erhalten „wie die älteren geologischen Schichten beim Aufbau der Erde“ (Büttner 2013:83).

Aus allen Modellen geht gleichermaßen hervor, dass der Glaube einer persönlichen Entwicklung unterzogen ist. Wie auch die persönliche Entwicklung unterschiedliche Stadien durchläuft, so ist auch die Glaubensentwicklung Veränderungsprozessen ausgesetzt und entwickelt sich.

In dieser Forschungsarbeit soll, angelehnt an die religiösen Stile von Streib, der Frage nachgegangen werden, in welchem religiösen Stil sich junge Erwachsene befinden und ob und wie sie darin durch Mentoring im MDT-Programm gefördert werden können. Daher soll es im nächsten Kapitel besonders um die Glaubensentwicklungsstufen von jungen Erwachsenen gehen, dem Zielgruppenalter der MDT-Teilnehmenden.

### 2.3.2 Glaubensentwicklung speziell bei jungen Erwachsenen

Aus den Modellen der Glaubensentwicklung geht hervor, dass sich junge Erwachsene in einem Übergang befinden. Mit dem Wegzug aus dem Elternhaus und dem Herauslösen aus den bisherigen sozialen Netzwerken, hängt der Glaube nicht mehr nur an den Peer-Groups, die oft Maßstab des Geglaubten sind, sondern der junge Erwachsene entwickelt ein eigenes, differenzierteres Gottesbild. Laut Fowlers Theorie wechselt der junge Erwachsene vom synthetisch-konventionellen Glauben zum individuell-reflektierten Glauben. Somit wechselt er laut Böckel von der vorkritischen in die kritische Phase (Böckel 2015:43). Mit dem Erlernen und Kennenlernen anderer Glaubensformen und Lebensumstände überdenkt der junge Erwachsene sein bisheriges Glaubenskonzept. Böckel nennt Fowlers Stufe 4 „entmythologisierend“. Was man bisher gewöhnlich und unreflektiert tat, wird nun kritisiert. „Mythen“ werden hinterfragt. Eine kritische Reflexion über Identität und Weltanschauung greift um sich (:45). Oft wird die Stufe 3 dabei sehr schroff zurückgelassen und man distanziert sich komplett von vorher Geglaubtem. In diesem Übergang lassen bspw. manche jungen Erwachsenen aus christlichen Elternhäusern ihren Glauben hinter sich und es kommt zur sogenannten „Dekonversion“ (Entkehrung) (Faix, Künkler & Hofmann 2015). Dieses Phänomen findet sich in der Studie

„Warum ich nicht mehr glaube“ wieder. Vier Leitmotive führen laut dieser Studie zu einer Dekonversion: Moral, Intellekt, Identität und Gottesbeziehung, die jeweils in zwei typologischen Ausprägungen vorliegen: des Eingeeengten bzw. Verletzten (Moral), des Zweifelnden und Grübelnden (Intellekt), des Erwachsenen bzw. Zerrissenen (Identität) und des Enttäuschten bzw. Geplagten (Gottesbeziehung) (Böckel 2015:46). Die ersten drei Motive stehen dabei deutlich in einem Zusammenhang zu Fowlers ersten drei entwicklungspsychologischen Grundaspekten der Glaubensstufen. Die Studie lässt vermuten, dass es in Kirchengemeinden nicht unbedingt an Erwachsenen fehlt, die junge Menschen begleiten möchten, sondern an Menschen, die selbst durch die vierte Stufe gegangen sind und junge Menschen im Reflektieren und Hinterfragen begleiten können. Viele Gemeinde- und Jugendleiter scheinen in der dritten Phase stecken geblieben zu sein (:47). Dieses Reflektieren und kritische Hinterfragen ist allerdings existenziell für einen eigenen Glauben, der nicht an Peer-Groups hängt.

Aus den Stufenmodellen geht somit hervor, dass Heranwachsende andere Gottesvorstellungen und Glaubensmodelle haben als ältere Erwachsene und diese gilt es zu verstehen und zu würdigen. Gleichzeitig ist die Problematik der Stufenmodelle, dass sie Glauben meist rein auf der kognitiven und entwicklungspsychologischen Ebene ansiedeln. In der Realität haben die Vorstellungen eines Menschen aber immer mit einer Einheit von kognitiven, emotionalen und motivationalen Ausmaßen zu tun (Möller 2004:33). Ein Mensch durchläuft daher nicht immer konsequent die Stufen nach Alter, sondern kann je nach Lebensumstand auf mehreren Stufen angesiedelt sein. Mit einer Einteilung sollte daher vorsichtig umgegangen werden.

Die Herausforderung der momentanen jungen Erwachsenen ist zudem, dass sie nicht mehr wie bisher mit einem gewissen Religionskonzept aufwachsen, sondern mit einer Vielzahl von Glaubenskonzepten konfrontiert werden und sich nicht nur innerhalb eines Glaubenskonzeptes (christlich, islamisch, etc.) orientieren müssen, sondern auch hier scheinbar eine unendliche Glaubensmöglichkeit vor sich finden. Oliver Jeges schreibt in seinem Buch „Generation Maybe“ treffend:

„Unser Leben richten wir ein wie die Villa Kunterbunt von Pippi Langstrumpf, eine Welt, in der wir tun und lassen können, was immer wir wollen. [...] Wir haben zwar den Glauben an den einen Gott verloren, auch den Glauben an herkömmliche Religionen generell. Für unsere Generation gilt immer mehr: Wir glauben an alles Mögliche, nur nicht an Gott (Jeges 2014:77).“

Das bedeutet, dass beim Entwickeln des eigenen Glaubensentwurfes nicht mehr nur ein Glaubenskonzept vorliegt, sondern viele, die munter miteinander verbunden werden. Jeges schreibt weiter:

„Die Lücke, die das bei vielen hinterlässt, wird mit schwammigen Ersatzreligionen gefüllt. Unsere Ersatzreligionen heißen Esoterik, Fußball, Gesundheit, Ökologie, Apple, Social Media, um nur einige von vielen zu nennen (:77).“

Ausführlicher wird die Jugendstudie „Generation Maybe“ in Kapitel 2.2 behandelt.

Die Herausforderung von Glaubensentwicklung ist, dass sie anders als bswp. soziale Kompetenz schlecht mess- oder überprüfbar ist. Thomas Eisinger spricht in seiner Dissertation von geistlichen Kompetenzen, die nicht „abrufbar“ oder „überprüfbar“ sind. (Eisinger 2009:208). Er beschreibt geistliche Kompetenz als Geschenk, als etwas, dass gegeben ist und daher auch nicht eingefordert werden kann. Auch wenn Glaubensentwicklung ähnlich wie der persönlichen Entwicklung ein Prozess ist, den man beobachten kann, können Ausprägungen davon nicht in allen Dimensionen untersucht werden. Das macht die Forschung zu einer Herausforderung. Abgefragt werden kann immer nur persönliches Erleben. Im Rahmen dieser qualitativen Arbeit soll dies das Ziel dieser Arbeit sein.

## 2.4 Kompetenzentwicklung

Nachdem im letzten Kapitel nun die Glaubensentwicklung näher beleuchtet wurde, soll im Folgenden der Bereich Kompetenzentwicklung dargestellt werden. Hierbei soll der Begriff Kompetenz definiert und die Dimensionen von Kompetenz beleuchtet werden. Außerdem geht es um die Frage, wie Kompetenzen erlangt, bzw. gefördert werden können und der Bezug zur Religionspädagogik soll hergestellt werden.

### 2.4.1 Definition Kompetenzentwicklung

Der Begriff *Kompetenz* wird in den letzten Jahren immer mehr angewandt und ist daher auch immer inflationärer in seiner Aussage. Man spricht von Medienkompetenz, emotionaler Kompetenz, Führungskompetenz, Schlüsselkompetenz ... Das führt zu der Schwierigkeit, festzulegen was mit Kompetenz wirklich gemeint ist und wie sie sich definiert.

Ganz allgemein versteht man unter Kompetenz „... *das Potential eines Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können*“ (Lang 2009:5).

John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel gelten als die Vorreiter in der Kompetenzforschung und -definierung und sollen hier genannt werden, weil sie sehr gut zusammenfassen, was in der Forschung unter Kompetenz zu verstehen ist. Sie definieren in ihrem Handbuch Kompetenzmessung den Begriff wie folgt:

„Kompetenzen werden als Dispositionen selbstorganisierten Handelns gekennzeichnet. Geistige oder physische Handlungen sind stets Subjekt – Objekt

oder Subjekt – Subjekt – Beziehungen. Selbstorganisiertes Handeln kann sich reflexiv auf die handelnde Person selbst beziehen. Es kann durch Aktivität und Willenskomponenten des Handelnden näher charakterisiert werden. Es kann sich auf eine gegenständliche Umwelt beziehen (in der auch andere Menschen als Forschungs- oder Bearbeitungs- »Gegenstände« aufgefasst werden), auf deren fachlich-methodische Erfassung und Veränderung. Es kann schließlich auf eine soziale Umwelt (andere Menschen oder Menschengruppen) bezogen sein“ (Erpenbeck & von Rosenstiel 2007:XXIII).

Aus dieser Definition leiten sie vier Kompetenzbereiche ab: 1. Personale Kompetenz – Disposition einer Person reflexiv selbstorganisiert handeln zu können; 2. Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen – Disposition einer Person, aktiv selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung konkreter Pläne zu richten; 3. Fachlich-methodische Kompetenzen – Disposition einer Person, sachliche Probleme selbstorganisiert lösen zu können; 4. Sozial-kommunikative Kompetenzen – Disposition einer Person, mit anderen kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln (:XXIV).

An dieser Definition wird deutlich, dass es darum geht, dass ein Mensch selbstständig agieren und reagieren kann. Diese Kompetenzen müssen erlernt und ausgebaut werden. Gerade im Berufseinstieg ist die Nachfrage nach Kompetenzen enorm hoch. Jeder möchte einen Auszubildenden mit Sozialkompetenz oder der Kompetenz, fachlich zu agieren.

#### **2.4.2 Definition sozialer Kompetenz**

Eine Unterkategorie des allgemeinen Kompetenzbegriffes ist die soziale Kompetenz. Ähnlich wie auch beim allgemeinen Kompetenzbegriff gibt es eine Vielzahl von Definitionen dessen, was mit sozialer Kompetenz gemeint ist. Das hat unter anderem damit zu tun, dass unterschiedliche Disziplinen bspw. der Psychologie zu unterschiedlichen Schwerpunkten kommen.

Die Psychologen Rüdiger Hinsch und Ulrich Pfungsten definieren soziale Kompetenz wie folgt:

„Soziale Kompetenz ist die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch & Pfungsten 2007:4).

Viele klinisch-psychologischen Definitionen betonen als soziale Kompetenz den Charakter der Durchsetzungsfähigkeit. Sozial kompetent verhält sich demnach, „*wer in der Lage ist,*



*in Interaktionen mit anderen Menschen seine eigenen Interessen erfolgreich zu verwirklichen“ (Hinsch & Pfingsten 2007).*

Entwicklungspsychologische Definitionen dagegen betonen eher den Schwerpunkt der Anpassung. Demnach ist sozial kompetent *„wer es versteht, sich an die sozialen Bedingungen seiner Umwelt zu adaptieren“ (DuBois & Felner 1996).*

Sie betonen den Aspekt der Anpassung eines Individuums an die Normen und Werte einer Gesellschaft (Kanning 2002:155).

Was auf den ersten Blick widersprüchlich scheint, kann im längeren Betrachten als Ausgleich gesehen werden. In einem sozialen Gebilde wird kaum jemand auf Dauer lediglich seine eigenen Interessen durchsetzen können, besonders nicht auf Kosten der anderen. Er wird sich aber auch nicht dauerhaft komplett anpassen können. Das Zusammenspiel von Anpassung und Durchsetzung macht soziale Kompetenz aus. Am Ende sollte eine Ausgewogenheit der Interessen stehen (Kanning 2002:155).

Einen anderen Konfliktpunkt gibt es bei dem Verständnis, ob soziale Kompetenz ein Potenzial oder die konkrete Umsetzung dessen in einer konkreten Situation ist. Wer Potenzial besitzt, muss nicht automatisch in jeder Lage dazu fähig sein, dieses auch anzuwenden. Kanning unterscheidet aufgrund dessen zwischen

Sozial kompetentem Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

und:

Sozialer Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert (Kanning 2002:155).

Die Sozialwissenschaftlerin Michaela Brohm wertete einige Kompetenzmodelle aus und kommt zu dem Ergebnis, dass alle diese Modelle sich zwischen vier Polen bewegen: Anpassungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen (Handlungstendenz) und gesellschaftliches Wohl und Eigeninteresse (Werteorientierung). Je nach Ansatz wird demnach mehr die Durchsetzungsfähigkeit betont oder die Anpassung des Individuums an die Umwelt (Brohm 2009:69-72).

### **2.4.3 Dimension sozialer Kompetenzen**

Doch welche Dimensionen beinhaltet soziale Kompetenz? Aufgrund der vielschichtigen Ansätze und der oft synonym verwendeten Begriffe ist es schwer, ein einheitliches Bild zu zeichnen. Kanning versucht, aus einigen dieser Ansätze eine inhaltliche Sortierung zu geben, statt einer bloßen Auflistung:

Perzeptiv-kognitiver Bereich	Motivational-emotionaler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstaufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>o Direkt</li> <li>o Indirekt</li> </ul> </li> <li>- Personenwahrnehmung</li> <li>- Perspektivenübernahme</li> <li>- Kontrollüberzeugung <ul style="list-style-type: none"> <li>o Internal</li> <li>o External</li> </ul> </li> <li>- Entscheidungsfreudigkeit</li> <li>- Wissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emotionale Stabilität</li> <li>- Prosozialität</li> <li>- Wertepluralismus</li> </ul>
Behavioraler Bereich	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extraversion</li> <li>- Durchsetzungsfähigkeit</li> <li>- Handlungsflexibilität</li> <li>- Kommunikationsstil <ul style="list-style-type: none"> <li>o Unterstützung (fordern &amp; gewähren)</li> <li>o Bewertung</li> <li>o Einflussnahme</li> <li>o Expressivität</li> <li>o Zuhören</li> </ul> </li> <li>- Konfliktverhalten <ul style="list-style-type: none"> <li>o Verwirklichung eigener Interessen</li> <li>o Berücksichtigung der Interessen anderer</li> </ul> </li> <li>- Selbststeuerung <ul style="list-style-type: none"> <li>o Verhaltenskontrolle im soz. Kontext</li> <li>o Selbstdarstellung</li> </ul> </li> </ul>	

**Abbildung 5: Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge**

(Kanning 2003:21)

Nach Kanning stellt dies aber leider noch keine empirisch fundierte Taxonomie dar, sondern lediglich eine „auf qualitativem Wege gewonnene Quintessenz“ (Kanning 2003:22).

Laut H. Schuler lassen sich die Komponenten der sozialen Kompetenz in zwei Kategorien einteilen. Die erste Kategorie hat einen klaren Verhaltensbezug:

- Kommunikationsfähigkeit: verbale und nonverbale Fähigkeiten, interaktive Fähigkeiten wie Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung, Rollenverständnis oder Übernahme von Rollen sowie sozial-kognitive Fähigkeiten wie Sensibilität für Aufnahme und Interpretation von Informationen und für ablaufende soziale Prozesse.
- Kooperations- und Koordinationsfähigkeit: Kooperation als Tätigsein von zwei oder mehr Individuen, das planvoll miteinander abgestimmt ist und Zielerreichung aller Beteiligten gewährleistet, erfordert beispielsweise Abstimmungen, Anpassungen und Vergleiche.

- **Konfliktfähigkeit:** Konflikte frühzeitig erkennen und Möglichkeiten der Konfliktlösung aktiv angehen.
- **Teamfähigkeit:** Das Konstrukt überschneidet sich häufig mit Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit. Teamfähigkeit lässt sich als Zusammenfassung mehrerer Facetten sozialer Kompetenz für den Spezialfall der Interaktion innerhalb einer Gruppe definieren.

Die zweite Kategorie beschreibt Bereiche, die für ein bestimmtes Verhalten nötig sind:

- **Interpersonale Flexibilität:** Fähigkeit, sein Verhalten an sich verändernde, interpersonale Situationen anzupassen.
- **Rollenflexibilität:** diese Facette beschreibt die Fähigkeit, das eigene Verhalten an den Erfordernissen der Situation zu orientieren.
- **Sensibilität:** die kognitive Einschätzung anderer Personen oder sozialen Situationen setzt eine sensible und differenzierte Wahrnehmung voraus.
- **Empathie:** Empathie oder auch soziale Einsicht bezeichnet die Fähigkeit, sich in das Denken und Handeln anderer Menschen hinein zu versetzen und Reaktionen, Gefühle und Verhaltensweisen zu antizipieren.
- **Durchsetzungsfähigkeit:** bezeichnet die Fähigkeit, mit Hilfe sozialer Beeinflussungsmechanismen eigene Ziele zu realisieren.

Schuler kommt zu dem Resümee, dass gewisse Persönlichkeitscharakteristika die Aneignung und das Ausüben bestimmter, angelernter Verhaltensweisen begünstigen oder hemmen. „Erst das komplizierte Ineingreifen beider Bereiche lässt sozial kompetentes Verhalten in Erscheinung treten“ (Schuler & Barthelme 1995:87).

Auch Eisinger untersuchte in seiner Dissertation zum Thema Persönlichkeitsentwicklung am Theologischen Seminar Liebenzell, inwiefern Studierende durch die theologische Ausbildung auch an sozialer und geistlicher Kompetenz gewinnen können, um später gute Leiter in Gemeinde und Mission zu sein. Für ihn zählen als wichtigste soziale Kompetenzen eine differenzierte Wahrnehmung, aktive Wertschätzung, ganze Einsatzbereitschaft, ausdauernde Investition, gelebte Integration, wahrgenommene Verantwortung und wegweisende Visionsvermittlung (Eisinger 2009:222-238). Dies gleicht in anderen Worten in einigen Punkten den Kompetenzen von Schuler/Barthelme, wie z.B. Durchsetzungsfähigkeit, Sensibilität und interpersonale Flexibilität. Er sieht diese Kompetenzen als Grundvoraussetzung eines effektiven Dienstes in Gemeinde und Mission.

In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Bereiche der sozialen Kompetenz wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit durch Mentoring gefördert und begleitet werden können und auch, ob die

Teilnehmenden des MDTs dies so wahrgenommen haben. Dies führt grundsätzlicher zu der Frage, welche Kompetenz erlern- und förderbar sind:

#### **2.4.4 Erwerb und Förderung von sozialen Kompetenzen**

Dass es zu sozial kompetentem Verhalten kommen kann und dieses Verhalten sich weiterentwickelt, dazu braucht es unterschiedlichste Komponenten. Nicht alle davon sind Kompetenzen. Im schulischen Rahmen der „Schlüsselkompetenzvermittlung“ schreibt Michaela Brohm:

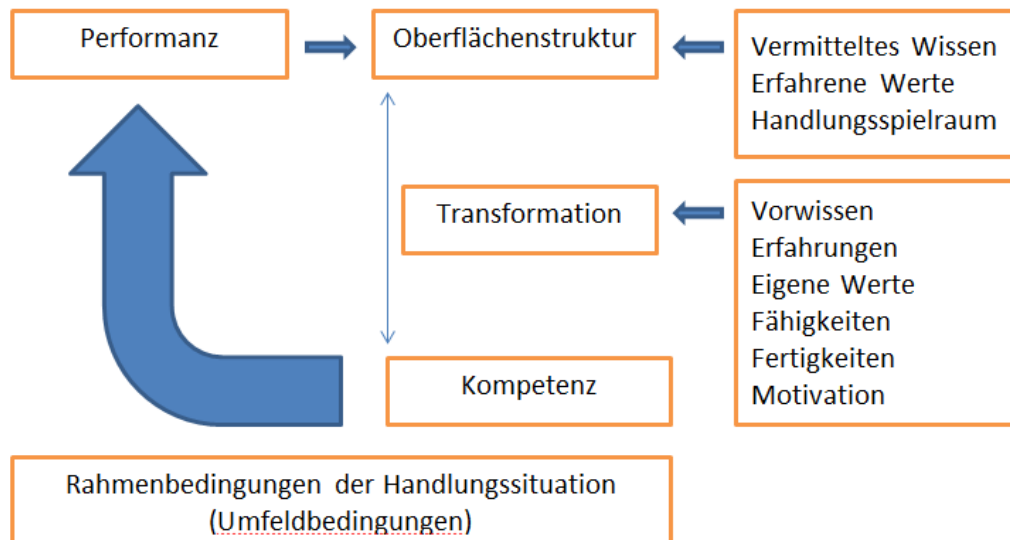
„Da Schlüsselkompetenzvermittlung im engen Kontext mit Wertevermittlung steht, müsste zumindest ein konsensfähiger Minimal-Wertekanon in Anlehnung an die in Gesetzestexten (insb. Grundgesetz und Landesgesetze) genannten Werte vorgegeben werden“ (Brohm 2009:97).

Somit muss von Anfang an eine gemeinsame Wertebasis vorgegeben sein, anhand derer man soziale Kompetenzen definiert. Soziale Kompetenz ist also kultur- und umfeldabhängig. Außerdem ist die Qualität sozialer Kompetenzen abhängig von äußeren Faktoren, wie beispielsweise Intellekt, körperliche Konstitution (bspw. Beeinträchtigung durch körperliche Behinderungen), Bildung, Familienumfeld usw. Auch die jeweils eigene Persönlichkeitsstruktur spielt eine Rolle. Hier stellen sich Fragen wie: Welche Persönlichkeitsmerkmale sind festgelegt, welche veränderbar? Welche Merkmale sind durch Trainingsprogramme und Intervention veränderbar? Ob oder inwieweit sind soziale Kompetenzen oder sozial kompetentes Verhalten immer situationsabhängig? (Brohm 2009:214).

Kanning schreibt:

„Sozial kompetentes Verhalten ist immer situationsspezifisch, gilt es doch, bei der Verwirklichung eigener Ziele die situativen Rahmenbedingungen zu beachten und jeweils flexibel zu agieren. Die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzen sind hingegeben übersituativ (aber gleichwohl veränderbar). Dies gilt auch für die (bereichs-)spezifischen Kompetenzen“ (Kanning 2002:158).

Laut Brohm hat die Person, die Kompetenzen vermitteln möchte, keinen Zugriff auf die Tiefenstruktur der Kompetenz der anderen Person. Lediglich in der Oberflächenstruktur kann Kompetenz angestoßen und verändert werden. Sie nennt Brohm die Performanz. Die kann durch Einüben geschehen, durch Hineinversetzen in neue Situationen und dem Ausprobieren von neuem Verhalten (Brohm 2009:213-214).



**Abbildung 6: Strukturalistische Sozialkompetenz**

(Brohm 2009:58-59; Stängle 2012:29)

Nach Brohm ist es das Ziel;

„dass dem kompetenten Handeln zugrunde liegende Vorwissen aktiviert und erweitert, Handlungsressourcen anhand von Erfahrungen erworben, eigene Werte reflektiert und ggf. verändert und schließlich Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebaut werden können. Ist der Lernende darüber hinaus motiviert zu handeln, könnte dies in kompetentes Verhalten münden“ (Brohm 2009:213-214).

#### 2.4.5 Soziale Kompetenz aus Sicht der Religionspädagogik

Im schulischen Kontext der Religionspädagogik wurde die Kompetenzdiskussion bereits vor dem PISA-Schock um die Jahrhundertwende geführt. Dort allerdings kam sie mit Nachdruck. Man stellt fest, dass Länder, die nicht nur allgemeine Bildungsstandards verfolgten, sondern kompetenzorientiert unterrichteten, höhere Leistung erzielten (Obst 2015:22). Baden-Württemberg führte danach als erstes Bundesland 2004 einen kompetenz-orientierten Bildungsplan ein. Er nimmt explizit die Globalkompetenzen auf (Sach-, Personal-, Sozial- und Medienkompetenz) und versteht soziale Kompetenz als:

„Fähigkeit, mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen, für andere, insbesondere für Schwache, einzutreten, Konfliktlösungen zu suchen, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln, durchzuführen und zu beurteilen“ (MfKJS<sup>1</sup> 2004a:23).

<sup>1</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart.

Einen weiteren Entwurf mit dieser Dreiteilung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz liefert Jakobs (2004). Für sie ist religiöse Kompetenz die Beziehung aus Religion, bzw. Religiosität und den Sach-, Selbst- und Sozialbezügen (Stängle 2012:33).

Gabriele Obst schreibt in ihrem Buch über *„Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht“*.

„Die Entfaltung von Religiosität ist ein Prozess, der in Verbindung mit der übrigen Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung und in Beziehung zu nicht-religiösen Entwicklungsprozessen steht, insbesondere zur Weltdeutungskompetenz, zur Sprachkompetenz und zur allgemeinen Symbolfähigkeit“ (Obst 2015:46).

Friedhelm Kraft zitiert in seinem Artikel: „Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung“ Martin Schreiner:

„Religiöse Kompetenz konstituiert sich aus einer spezifischen Vernetzung von unterschiedlichen basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie zum Beispiel Wahrnehmen – Reflektieren – Urteilen – Argumentieren – Kommunizieren. Sie ist als integrierte und nicht fragmentierte oder sich additiv ergebende Disposition zu begreifen“ (Kraft 2006:10).

Damit wird deutlich, dass die Förderung von Religion oder Religiosität immer auch in Beziehung zu sozialen Kompetenzen stehen muss, bzw. diese mitfördert.

Allgemeine Bildungsziele, wie sie früher selbstverständlich waren, sind heute umstrittener denn je. Vor allem die Frage, ob es einen allgemein gültigen Kanon von Wissen und Können geben kann, wird in einer Welt, in der Wissen sich so schnell ändert, dabei angezweifelt.

Beim kompetenzorientierten Modell wird daher eher der einzelne Schüler in den Blickpunkt gerückt. Jeder einzelne soll in seinen Kompetenzen gefördert und gelehrt werden. *„War bei den Bildungszielen die Schule als Ganzes im Blick, so geht es bei den Kompetenzen um die Fähigkeiten des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin“* (Obst 2015:27).

Vielfach ist der Begriff der religiösen Kompetenz im Bereich Religionspädagogik aber auch umstritten, weil er sich nicht so gut eingrenzen lässt, wie bspw. mathematische Kompetenz oder sportliche.

Religionspädagogisch begründete Sozialkompetenzansätze sucht man bisher vergebens (Stängle 2012:34). Es wird allerdings deutlich, dass in der allgemeinen Kompetenzdiskussion das Konzept der sozialen Kompetenz auch mit einfließt und oft zur „religiösen Kompetenz“ impliziert wird.

Im Missions Discipleship Training sollen soziale Kompetenzen vermittelt und gefördert werden. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf den sozialen Kompetenzen mit Verhaltensbezug. Die Frage ist nun, ob auch Mentoring dazu beiträgt, diese Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln. Dies soll in dieser Forschungsarbeit herausgefunden werden. Im nächsten Abschnitt soll nun das Missions Discipleship Training näher erläutert werden.

## 2.5 Das Jüngerschaftsprogramm „Missions Discipleship Training“ von OM Deutschland

### 2.5.1 Vision und Ziele des MDTs

In den letzten Jahren entstanden in Deutschland und darüber hinaus immer mehr sogenannte Jüngerschaftstrainingsprogramme, die jungen Erwachsenen in ihrer Orientierungslosigkeit und den Fragen nach ihrer Zukunft, ihrem Glauben und ihrer Identität Hilfestellung geben sollen.

Im Jahre 2011 entwickelte auch OM Deutschland ein solches Programm mit der Vision, junge Menschen zu einer engen Beziehung mit Jesus und einem missionalen Lebensstil herauszufordern und sie durch Training, Mentoring, Einsätze und gemeinsamem Leben dazu auszurüsten (Hurst 2015).

Ziel des „Missions Discipleship Training“ (MDT) ist es, jungen Menschen durch Unterricht und Bibelstudium die Grundlagen eines Lebens als Nachfolger Jesu zu vermitteln, diese durch Mentoring persönlich zu vertiefen und sie bei Einsätzen und in gemeinschaftlichem Leben praktisch werden zu lassen.

Die Stichworte und Bereiche lauten:

*Know (Wissen) – Bibelschule und Berufsorientierung*

*Grow (Wachsen) – Mentoring und Persönlichkeitsentwicklung*

*Go (Weitersagen) – Einsätze in den missionalen Teams von OM.*

### 2.5.2 Struktur und Ablauf des Programms

Wie oben bereits erwähnt, besteht das MDT aus drei Bereichen:

#### 2.5.2.1 Know – Bibelschule und Berufsorientierung

Die Bibelschule beinhaltet elf Wochen Schulung in Basiswissen über biblische Bücher, Themen wie Nachfolge und Mission, Auseinandersetzung mit der Kultur und Gesellschaft Europas, das Kennenlernen anderer Religionen und dem Trainieren der Sprachfähigkeit des eigenen Glaubens.

Neben den Unterrichtseinheiten am Vormittag besteht eine Schulungswoche auch aus vielen anderen Bereichen, die dazu dienen sollen, einen ganzheitlichen Ansatz zu erreichen. Sport ist Teil des Programmes, sowie ein Kreativnachmittag, die Kleingruppe zum persönlichen Austausch, praktische Mitarbeit im Gästebetrieb von OM Deutschland, Teilnahme an OM Deutschland Veranstaltungen und einem diakonischen Einsatz.

Während des Jahres lesen die Teilnehmenden einmal durch die Bibel und treffen sich während der Schulungswochen zum Austausch über das Gelesene.

Eine typische Schulungswoche hat folgende Struktur:

Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
08:00 – 08:30	Andacht OM	Kleingruppe OM	Andacht	Gebetsmorgen OM	Andacht
08:30 – 09:00	Austausch Bibelstudium		Austausch Bibelstudium		Wochenreflexion
09:00 – 12:30	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
13:00 – 15:00	Pause	Pause	Mitarbeiterbesprechung OM	Pause	Haushalt/Küche
15:00 – 16:30	Mentoring	Diakonischer Einsatz	Kreativnachmittag	Tauschbörse	Vorbereitende Studienzeit
16:30 – 18:00	Sport			Sport	
19:30 – 22:00	Frei	Frei	Kleingruppe	Frei	Abend bei OMern

**Abbildung 7: Wochenplan MDT**

(Hurst 2015)

Die Berufsorientierung besteht aus einem ausführlichen, wissenschaftlich basierten Berufe- und Fähigkeitstest, der zu Beginn des Jahres durchgeführt wird. Nach der Auswertung, die durch das Institut erfolgt, gibt es die Möglichkeit, für zwei Wochen in einen Beruf nach Wahl während eines Praktikums Einblicke zu bekommen. In persönlichen Auswertungsgesprächen (im Rahmen von Mentoring) wird der Teilnehmenden beraten und in der Berufsfindung unterstützt.

Im ersten Unterrichtsblock liegt der Schwerpunkt auf der Einführung in die Bibel, der Betrachtung biblischer Bücher und dazugehörigen dogmatischen Themen, sowie der Einführung ins Thema kulturell relevante Mission im postmodernen Europa. Dieser Unterrichtsblock, gemischt mit praktischer Mitarbeit im Gästebetrieb von OM Deutschland dauert von September bis Ende Oktober.

Der zweite Unterrichtsblock findet im Februar statt, mit dem Schwerpunkt auf das persönliche Leben mit Themen wie: Gabenfindung, Persönlichkeitstests, Berufung/Gottes Wille erkennen und dem Lernen von Biographien anderer.

Der dritte und letzte Unterrichtsblock im Mai hat den Schwerpunkt Religionskunde, Pneumatologie und die Ausbildung zum Mentor/in, um das Erlebte und Gelernte an andere weitergeben zu können. Nach dem dritten und letzten Einsatz im Juli findet außerdem die Abschlusswoche statt, die nochmals intensiv Auswertung und Reflexion



beinhaltet, aber auch Ausblick bieten soll auf den Übergang ins Berufs- oder Studentenleben.

#### *2.5.2.2 Grow – Mentoring und Persönlichkeitsentwicklung*

Eine ausführliche Erklärung zu Mentoring ist unter Punkt 2.5.3 zu finden.

Persönlichkeitsentwicklung soll durch die vielen Bereiche, die während des Jahres neu auf den Teilnehmenden zukommen und in denen er/sie sich ausprobieren und entwickeln kann, geschehen. Durch das gemeinsame Leben und Arbeiten ergeben sich bspw. Reibungspunkte, die die Konfliktfähigkeit fördern und Teamfähigkeit fordern. Durch persönliche Gespräche, u. a. im Mentoring können bestimmte Bereiche der Persönlichkeit beleuchtet und herausgefordert werden.

#### *2.5.2.3 Go – Einsätze in den missionalen Teams von OM*

Die Einsätze in den missionalen Teams von OM Deutschland bieten zeitlich gesehen den größten Teil des MDT-Jahres. In dreimal sechs bis acht Wochen werden die Teilnehmenden Teil der OM-Teams in Halle/Saale, Hamburg-Wilhelmsburg und Heilbronn.

Ziel der Einsätze ist es, Einblicke in verschiedene missionarische Arbeiten in Deutschland zu bekommen und in Kontakt mit den unterschiedlichsten Menschengruppen zu gelangen. Vorbehalte gegenüber Menschen, mit denen man im eigenen Umfeld weniger in Kontakt kommt, sollen abgebaut werden und Ideen für missionales Leben mitten in Deutschland sollen gegeben werden. Hierzu hat jedes Team einen anderen Schwerpunkt.

#### *2.5.2.4 Das Lichthaus in Halle/Saale*

Seit 2008 arbeitet OM Deutschland in Halle an der Saale – einer Stadt mit einer großen Künstlercommunity, vielen Studenten, aber auch eine Stadt mit vielen sozialen Nöten: Arbeitslosigkeit, zerbrechende Familien, Kinder ohne feste familiäre Strukturen und vieles mehr. Eine große Hoffnungslosigkeit ist oft spürbar. Das Ziel des OM-Teams ist es, neue Wege zu finden, um für diese Menschen Hoffnungsträger zu sein.

Zusammen mit der „Evangeliumsgemeinde“, einer seit 1991 existierenden freien Gemeinde, möchte OM mitten in der Stadt präsent sein. Hierzu wurde das Lichthaus gegründet.

Das Lichthaus ist ein Kultur- und Begegnungszentrum, in dem es regelmäßige Kunstausstellungen, Konzerte, Lesungen und andere Events gibt, neben dem normalen Cafébetrieb und der Möglichkeit, Räume für Veranstaltungen zu mieten oder das Tonstudio zu nutzen. Es soll ein Ort sein, an dem sich Menschen aus den verschiedensten Hintergründen begegnen und kennenlernen können. Neben den regelmäßigen Öffnungszeiten des Cafés gibt es spezielle Angebote für den Stadtteil – so das Bürgercafé „ViertelVier“, ein wöchentliches Treffen für Eltern mit Kindern

(Krümmelmonstercafé) etc.. Zusätzliche Räume im Lichthaus wie ein Sportraum, Seminarräume und ein „stiller Raum“ bieten dafür viele Möglichkeiten.

Die Mitarbeiter sind überzeugt, dass der christliche Glaube für das Leben zentrale Bedeutung hat und sie möchten in vielfältiger Weise und durch die Verknüpfung mit Kunst und Kultur dem Dialog mit suchenden, skeptischen oder einfach nur neugierigen Menschen im Lichthaus Raum geben (Pentzek 2016).

Die Teilnehmenden des MDTs sind während des Einsatzes Teil des Mitarbeiterteams vor Ort. Sie engagieren sich bei verschiedenen Events, arbeiten im normalen Cafébetrieb mit und werden in strategische Überlegungen mit hineingenommen. Sie sollen geschult werden, Menschen im postkommunistischen Osten Deutschlands kennenzulernen, ihre Denkweise und Ansichten verstehen zu lernen und ihren Glauben an Gott sichtbar werden zu lassen.

#### *2.5.2.5 Das Xenos-Team in Heilbronn*

Das Xenos-Team möchte in Deutschland lebenden Migranten in ihrer speziellen Situation helfen. Sie wollen ihnen durch Wort und Tat Gottes Liebe zeigen. Der Schwerpunkt liegt bei Migranten aus dem orientalischen Kulturkreis. Der Begriff „Xenos“ ist altgriechisch und bedeutet Fremder. Migranten sind Fremde. Ihnen wollen sie Freunde sein.

Die Vision des Xenos-Teams lautet:

„Das Xenos Team existiert als Gemeinschaft von Nachfolgern Jesu mit dem Ziel, Migranten zu Jüngern Jesus zu machen und andere Christen zu mobilisieren und auszurüsten, dasselbe zu tun“ (Hassanzadeh 2016).

Das Ziel ist es außerdem, eine kulturell relevante Gemeinde für Migranten aufzubauen.

Schwerpunkte der Arbeit sind:

- Kinder, Jugendliche und Familien mit Migrationshintergrund stärken

Dazu gibt es Programme für Kinder, Jugendliche und Mütter.

Eltern werden bei ihren Kontakten mit Ämtern und Schulen begleitet und unterstützt.

- Integration fördern

Das Xenos-Team schafft Begegnungsflächen für Deutsche und Migranten. Sie bieten u. a. einen kostenlosen Deutschkurs an.

- Ganzheitliche Hilfe

Der Mensch hat nicht nur körperliche, sondern auch emotionale und geistliche Bedürfnisse. Deshalb bietet das Xenos-Team Gottesdienste und Bibelkreise speziell für Migranten an.

- Förderung des Ehrenamtes

Das Xenos-Team ist in Kontakt mit verschiedenen Kirchen und christlichen Gemeinschaften, um Christen zu motivieren, sich für Migranten einzusetzen (Hassanzadeh 2016).

Die Teilnehmenden des MDTs sind während des Einsatzes ebenfalls Teil des Mitarbeiterteams und werden in alle Bereiche der Arbeit mit hineingenommen. Sie geben Nachhilfe für Migrantenkinder, besuchen Menschen im Asylheim, treten im Cafébetrieb mit Migranten in Kontakt, entwerfen und gestalten Programme für Migrantenkinder und sind Teil des Gottesdienstteams. Ziel ist es, die MDT Teilnehmenden in Kontakt mit Menschen mit Migrationshintergrund zu bringen. Sie sollen Vorurteile abbauen und sensibel für die Bedürfnisse von Migranten und Flüchtlingen in Deutschland werden. Sie sollen andere Kultur- und Glaubenshintergründe kennenlernen und fähig werden, über ihre eigene Kultur und ihren eigenen Glauben zu sprechen.

#### *2.5.2.6 Das Lichtinsel-Team in Hamburg-Wilhelmsburg*

Das OM-Team Nord arbeitet schwerpunktmäßig im Stadtteil Wilhelmsburg mit einer örtlichen Gemeinde zusammen an einem Gemeindegründungsprojekt. Außerdem organisiert es auf Nachfrage auch Kurzeinsätze vor Ort und bietet Seminare sowie Coaching für Gemeinden in Norddeutschland an.

Der Stadtteil bietet folgendes Bild: Migranten aus Südosteuropa, Afrika, der Türkei und vielen anderen Ländern mischen sich im Supermarkt an der Kasse mit alteingesessenen Deutschen. Existenzielle Probleme wie Armut, Obdachlosigkeit und Alkoholsucht bestimmen das tägliche Leben vieler Nachbarn. Die meisten der 50.000 Menschen in diesem Stadtteil haben kaum eine Möglichkeit, in ihrem Umfeld vom Evangelium zu hören oder Christen zu begegnen.

Daher setzt sich die Arbeit des OM-Teams wie folgt zusammen:

1. Leben im Stadtteil (Move In-Philosophie): Alle Mitarbeiter leben dort und identifizieren sich täglich mit den Sorgen und Nöten der Menschen im Stadtteil.
2. Stadtteilbüro: Das Büro ist der Ort, mit dem das Team im Stadtteil präsent und sichtbar ist. Hier finden regelmäßige Veranstaltungen, wie Wohnzimmer, Gottesdienste sowie Gebetsabende statt. Außerdem dient das Büro als Anlaufstelle für Neugierige, Hilfesuchende und Christen im Stadtteil und ist ein Ort, zu dem das Team aktiv einlädt.
3. Gemeindegründung: In Partnerschaft mit einer evangelischen Projektgemeinde gründet das Team eine Stadtteilgemeinde, die der Kultur und den Menschen in diesem besonderen Umfeld gerecht wird. Durch ein niedrighwelliges Angebot wollen sie den Menschen ermöglichen, in Kontakt mit Jesus Christus zu kommen.

4. Kinder- und Jugendarbeit: Durch unterschiedliche Projekte, wie Wohnzimmer, Spielplatzeinsätze und Kinderpartys sowie dem Engagement in Schulen kommt das Team mit unterschiedlichsten Kindern und Jugendlichen aus dem Stadtteil in Kontakt. Sie bauen Beziehungen mit ihnen auf, helfen ihnen in ihren Nöten und laden sie zu einer persönlichen Beziehung zu Jesus Christus ein.

5. Einzelaktionen: Durch einzelne Projekte, Einsätze und Feste bringen sie konkrete diakonische Hilfe und missionarische Angebote zu den Menschen nach Wilhelmsburg (Walter 2016).

Die Teilnehmenden des MDTs sind während ihres Einsatzes Teil des Mitarbeiterteams und Teil des Stadtteils. Auch sie leben vor Ort und engagieren sich in den verschiedenen Projekten. Ziel des Einsatzes ist es, die Teilnehmenden zu schulen und erleben zu lassen, wie Gemeindegründung in einem sozialen Brennpunkt mit postmodern geprägten Menschen aussehen kann. Und sich den Fragen zu stellen: Was ist Kirche? Wie kann sie heute aussehen? Vor allem soll hier auch der Gedanke des „missionalen Lebens“ deutlich werden. Leben soll geteilt werden und nicht nur Aktionen organisiert werden.

Je nach Teilnehmergebrauch finden auch Einsätze in Linz/Österreich (ersetzt den Einsatz in Heilbronn) und Zürich/Schweiz (ersetzt den Einsatz in Hamburg) statt.

Außerdem beinhaltet das Programm die Teilnahme an der zweiwöchigen OM-Neueinsteigerkonferenz in Holland, einen zweiwöchigen Kurzeinsatz im europäischen Ausland, Mitarbeit bei OM-Konferenzen wie z.B. TeenStreet, einem internationalen Jugendkongress und zwei bis drei Wochen Mitarbeit im praktischen Bereich.



**Abbildung 8: Struktur und Aufbau MDT**

(Hurst 2015)

Angelehnt an die Geschichte der Aussendung von 72 Jüngern in Lukas 10,1-24 beinhaltet das MDT drei Zyklen. Zuerst findet ein Unterrichtsblock statt, in dem Wissen vermittelt wird und Grundlagen gelegt werden. Dann folgt die Aussendung in die Einsätze, in dem das Wissen vertieft, angewendet und ausprobiert werden kann. Bei der Rückkehr findet eine gemeinsame Reflexions- und Auswertungszeit mit den Leitern und Mentoren statt, um das Erlebte Revue passieren zu lassen, zu vertiefen und ggf. mit dem vorherigen Wissen abzugleichen. Danach kommt ein erneuter Unterrichtsblock, Einsatz, Auswertung usw.

### **2.5.3 Mentoring als Programmschwerpunkt im MDT**

Als eines der drei Hauptbereiche fällt unter „Grow“ Mentoring. Mentoring soll den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, mit einer erfahreneren Person des OM Deutschland-Mitarbeiterteams regelmäßige Treffen zu haben, um über persönliche Dinge zu sprechen, zu reflektieren, herausgefordert zu werden und die verschiedenen Bereiche des MDTs zusammenzubringen.

Am Anfang des Jahres bekommen die Teilnehmenden vom Leitungsteam des MDTs eine/n Mentor/in zugeteilt. Bei einem gemeinsamen Kaffeetrinken lernen sich alle Mentoren und MDT-Teilnehmenden kennen und stellen sich vor. Dort wird dann der erste Termin zum Mentoring ausgemacht. Während der Schulungsphasen in Mosbach findet alle ein- bis zwei Wochen ein Treffen statt. Wie und wo das Treffen stattfindet, bleibt Mentor/in und Mentee überlassen. Während der Einsätze wird individuell vereinbart, ob und wie Kontakt gehalten wird. Das geht von wöchentlichem Telefonieren über E-mailkontakt bis hin zur Kontaktpause. Jedes Einsatzteam schreibt dabei jede Woche eine sogenannte Wochenmail, in der es über die Aktivitäten und Erlebnisse der letzten Woche berichtet. Diese erhalten u. a. die Mentoren, um so am Leben der Mentees teilhaben zu können und ggf. beim Mentee nachhaken zu können. Am Ende eines Einsatzes schreiben die Teilnehmenden einen persönlichen Reflexionsbericht des Einsatzes, der ebenfalls an die Mentoren geht. Im ersten Gespräch nach dem Einsatz wird, neben der Reflexion in der Gesamtgruppe, im Gespräch mit dem/der Mentor/in der Einsatz ausgewertet.

Die Mentoren werden vom Leitungsteam des MDTs angefragt und geschult. Hierzu findet jedes Jahr eine Mentoringschulung im Rahmen des christlichen Mentoringnetzwerkes statt (c-mentoring.net). Vor Start des neuen Jahrgangs gibt es ein Treffen der Mentoren mit einem Verantwortlichen des MDTs, bei dem alle wichtigen Informationen weitergegeben werden und Raum für Fragen ist. Drei bis viermal im Jahr findet ein solches Mentorentreffen zum gegenseitigen Austausch, Fragen stellen und auswerten statt.

Stellt sich nach den ersten Treffen heraus, dass Mentor/in und Mentee nicht zusammenpassen, gibt es die Möglichkeit gemeinsam mit dem/r Mentee nach einem neuen Mentor/in zu suchen. Gibt es Konflikte während des Jahres, die zwischen den beiden nicht zu lösen sind, gibt es die Möglichkeit, das MDT-Leitungsteam als Mediatoren hinzuzuziehen.

In diesem Kapitel wurden die Schlüsselbegriffe Mentoring, junge Erwachsene, Glaubensentwicklung, Kompetenzen und das Missions Discipleship Training aufgrund des aktuellen Forschungsstandes näher erläutert und definiert. Im nächsten Kapitel folgt nun das methodologische Konzept der Forschungsarbeit

### 3. Das methodologische Konzept der Arbeit

Die Methodologie beschreibt den Hintergrund der Forschungspraxis. Man unterscheidet zwischen Methode, die das „wie“ der Forschungspraxis erklärt, also die konkrete Verfahrensweise, und der Metaebene der Forschungsmethode, der Methodologie, dem „warum“ der Forschungspraxis. „Methodologie ist die Theorie des Methodengebrauchs im Kontext der gesamten Wissenschaftsdisziplin“ (Heimbrock 2007:44). In der vorliegenden Arbeit ist das die Wissenschaftsdisziplin der Religionspädagogik. Diese Metaebene ist wichtig, um die richtige Wahl der Methode zu treffen, denn sie folgt Grundentscheidungen über das, „was „Erfahrung“, „Wirklichkeit oder „Objektivität“ genannt wird“ (:45). Im Folgenden sollen die Bereiche der Wissensstruktur und Wissensgenerierung (Heil 2006:17) skizziert und die Wissenschaftstheorie in der Religionspädagogik dargestellt werden. Anschließend soll der empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix (2007) und die „Grounded Theory“ (Strauss & Corbin 1996) als Auswertungsverfahren betrachtet werden.

#### 3.1 Grundsätzliche wissenschaftstheoretische Überlegungen

Unter Wissenschaftstheorie wird der genitivus subjectivus als Theorie der Wissenschaft verstanden. Es geht dabei um die Frage, wie intersubjektiv überprüfbare Ergebnisse zustande kommen können. *„Wissenschaftstheorie hat einzelne wissenschaftliche Gegenstandstheorien zum Gegenstand, während sich Gegenstandstheorien auf Objekte in der Praxis beziehen. Der Gegenstand der Wissenschaftstheorie ist daher die Praxis der Gegenstandstheorien“* (Heil 2006:15). Zwei Strukturmerkmale prägen dies:

1. Die Wissensstruktur: Beschreibt die Art des wissenschaftlichen Wissens und bezieht sich auf intersubjektiv überprüfbare Gegenstandstheorien.
2. Die Wissensgenerierung: Diese beschreibt den Prozess, wie Wissen generiert wird.

Im Folgenden sollen diese Punkte näher erläutert werden:

##### 3.1.1 Wissenschaftstheoretische Grundpositionen zur Wissenschaftsstruktur und Wissensgenerierung

Die Art und Weise von Wissenschaftsprozessen unterscheidet sich in unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen. Diese Arbeit im Bereich der Religionspädagogik orientiert sich an dem Aufbau der Wissenschaftstheorie bei dem Religionspädagogen Stefan Heil, da ich seine methodologischen Grundlegungen für die vorliegende Arbeit am sinnvollsten finde. Er unterscheidet zwischen Positivismus, kritischer Rationalismus, Pragmatismus und Handlungstheorie. Im Folgenden sollen diese kurz umrissen werden:

### 3.1.1.1 *a*Positivismus

In dieser Variante ist das empirisch Vorgegebene (das positivum) der Ausgangspunkt, auf das sich die Theoriebildung bezieht. Erkenntnis kommt durch Beobachtung und Erfahrung, nicht durch Überlieferung einer Wissensgemeinschaft. Diese Theorie wird vor allem mit Francis Bacon verbunden, der 1620 sein neues Wissenschaftsverständnis vorstellte, dass „Novum Organon“ (Heil 2006:17). Der Positivismus möchte das theologische und metaphysische Denken überwinden. Dieser Ansatz wurde vor allem Anfang des 20.Jhr. vertreten. Bekannt geworden ist vor allem Wittgenstein mit seiner Schrift: „Tractatus logico-philosophicus“, das die Grundlagen des logischen Positivismus darlegt. Wissenschaftliches Wissen innerhalb des Positivismus kommt direkt aus den Daten. Es orientiert sich an den Naturwissenschaften als Grundlage. Dieses Wissen aus Beobachtung muss in syntaktisch korrekten Sätzen wiedergegeben werden. Der Positivismus hat

„als Wissensstruktur an den Erfahrungen orientiertes Wissen, das aus den Erfahrungen unmittelbar in Hypothesen übergeht. Die Wissensgenerierung erfolgt mittels des Induktionsprinzips als Wahrscheinlichkeitsprinzip von Aussagesätzen“ (:17-19).

Der Positivismus kommt da an seine Grenzen, wo aus Erfahrung allgemeine Wahrheiten abgeleitet werden. Bereits 1739 formulierte Hume dieses Problem und sprach davon, dass induktiv erstelltes Wissen nie als Wahrheit, sondern immer nur als Wahrscheinlichkeit angesehen werden kann.

Um Wahrheit zu formulieren, müsste man alle Phänomene weltweit untersuchen, was in den meisten Fällen (und auch in der vorliegenden Arbeit) unmöglich ist.

Mehr und mehr wurde daher der Positivismus hinterfragt und es entstand der Kritische Rationalismus:

### 3.1.1.2 *Kritischer Rationalismus*

Der kritische Rationalismus übt Kritik am Positivismus, vor allem am Prinzip der Induktion und dem damit verbundene Verifikationsprinzip und stellt die Gegenbewegung dar. Statt Theorien zu verifizieren, sollen Sätze falsifiziert werden. Vor allem Karl Popper wurde damit bekannt. Er erläutert diese in seinem Buch „Logik der Forschung“ (1935). Die Struktur wissenschaftlicher Sätze besteht in der Suche nach möglichen Abweichungen von dieser Übereinstimmung und nicht aus wahren Aussagen in der Übereinstimmung von Satz und empirischer Tatsache. Wissenschaftliches Wissen hat damit nur hypothetischen und vorläufigen Charakter. Hypothesen stehen am Anfang von wissenschaftlicher Theoriebildung. Hypothesen werden nach Popper deduktiv überprüft, Konsequenzen werden abgeleitet und durch empirische Fälle falsifiziert (Heil 2006:19-21).



Die Induktion lehnte Popper ab. Für ihn ist eine Theorie so lange haltbar, bis das Gegenteil bewiesen wurde. Es ist allerdings fraglich, ob Wissenschaftstheorie alleine auf eine Rechtfertigungsmethodologie einer Theorie zu reduzieren ist, also allein auf sprachlicher und logischer Ebene. Neben dem kritischen Rationalismus entstand so der Pragmatismus, weil man nicht Wahrheit an Theorie und Hypothesen, die zu verifizieren oder falsifizieren sind, festmachen wollte, sondern am praktischen Handeln:

#### 3.1.1.3 Pragmatismus

Die bekannten Vertreter des Pragmatismus sind Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey und George Herbert Mead. Der Begriff wurde 1898 in einer Vorlesung von William James geprägt. Im Pragmatismus ist Wissenschaft ein nicht abgeschlossener, fortschreitender Prozess. Die Struktur wissenschaftlichen Wissens hat immer hypothetischen und vorläufigen Charakter. Wissenschaftliche Sätze sind gebunden an Objekt-Subjekt-Zeichen. Die Kontinuität von Zeichen bedarf einer ständigen Revision. Die Bedeutung der Begriffe ist im Pragmatismus wichtig, genauso wie deren Rückkopplung an ihren praktischen Gebrauch. Die Wissensgenerierung erfolgt in der Reihenfolge von Abduktion, Deduktion und Induktion (Heil 2006:21-22).

Peirce wandte sich gegen den Rationalismus und das Verständnis der allgemein absoluten Wahrheit (Deduktion), aber auch gegen die positivistische Empirie (Induktion). Sein Pragmatismus sollte die praktischen Konsequenzen eines Sachverhaltes darstellen (Abduktion). Auf John Deweys und Charles S. Peirce Pragmatismus baut die „Grounded Theory“ auf. Mit ihr soll in der vorliegenden Arbeit geforscht werden.

#### 3.1.1.4 Handlungstheorie

Im Positivismus besteht wissenschaftliches Wissen aus wahren Sätzen, der Modus zur Generierung von Wissen ist Induktion; im kritischen Rationalismus besteht die Struktur auf falsifizierbaren Sätzen, der Modus ist die Deduktion; im Pragmatismus geht es um lebenspraktische Wirkung von Sätzen, der Modus ist Abduktion in Verbindung mit Induktion und Deduktion. Wie also kann die Handlungstheorie noch einen weiteren Beitrag zur Wissensgenerierung schaffen? Die Handlungstheorie liegt quer zu den bereits erwähnten Theorien. Sie möchte darauf hinweisen, dass Wissenschaft immer auch Handeln ist und der Logik des Handels unterworfen. Handlungstheorie *„hat das Ziel, die Struktur (wissenschaftlichen) Handelns zu systematisieren und Möglichkeitsbedingungen des Handelns zu zeigen“* (Heil 2006:26). Sie hat ihren Ursprung im „linguistic turn“, sowie in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Im linguistic turn geht es darum, dass die Bedeutung eines Begriffes immer abhängig von seinem Gebrauch in der Sprache ist. Sprache ist immer abhängig von ihrem Gebrauch in bestimmten Lebensformen. Es gibt daher keine exakte Wissenschaftssprache. Stefan Heil schreibt:

„Für die Struktur und die Genese wissenschaftlichen Wissens bedeutet dies, dass Theorieelemente immer auch Handlungen sind, mit denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in bestimmten Lebensformen einander begegnen. Das Regelsystem der Wissenschaften ist in das Regelsystem der Lebensform der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingebettet und nicht davon zu trennen“ (Heil 2006:26).

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule macht darauf aufmerksam, dass Wissensgenerierung immer mit den Interessen der Forscher/in zu tun hat. Wissenschaftstheorie ist nur dialektisch sinnvoll, d. h. wenn sie zur Aufklärung der Abhängigkeiten zwischen der Entstehung von Wissenschaft selbst und den sie umgebenden Verhältnissen beiträgt (:26).

Thomas Kuhn führte im Anschluss an die kritische Theorie wissenschaftstheoretische Reflexionen durch, die – in seinem eigenen Wortlaut – zu einer Revolution führten (Kuhn 1978). Er sieht im Anschluss an die handlungstheoretischen Grundlegungen in der Wissensstruktur und der Wissensgenerierung von Wissenschaft ein Handeln selbst. Wissenschaftliches Handeln ist nach Kuhn nicht einheitlich, sondern unterliegt bestimmten Maßstäben, Regeln und Orientierungen. Diese nennt er das Paradigma eines Fachs. Das Paradigma ist die grundsätzliche Orientierung einer Disziplin. Kuhn beschreibt die Entstehung, Entwicklung und den Wechsel der Paradigmen, die er als wissenschaftliche Revolution bezeichnet. Die Wissenschaft ist im Wandel und die Wissensgenerierung ist Teil dieses Wandels (Stängle 2012:54; Heil 2006:27-28).

Somit ergibt sich folgender Überblick:

	<b>Positivismus</b>	<b>Kritischer Rationalismus</b>	<b>Pragmatismus</b>	<b>Handlungstheorie</b>
Struktur des Wissen	wahre Sätze	falsifizierbare Sätze	Lebenspraktische Wirkung von Sätzen	Wissensstruktur und Wissensgenerierung bleibt an Handlungen und Lebensformen gebunden
Modus der Wissensgenerierung	Induktion	Deduktion	Abduktion in Verbindung mit Induktion u. Deduktion	

**Abbildung 9: Grundpositionen der Wissensstruktur und Wissensgenerierung**

(Stängle 2012:54)

Kuhn baut auf den Pragmatismus auf und erweitert ihn um die Handlungstheorie. Wie ich im folgenden Punkt näher beschreiben möchte, soll das Strukturmodell dieser Arbeit den sechs Schritten von Dewey folgen, als Vertreter des Pragmatismus. Der empirisch-

theologische Praxiszyklus von Faix baut auf den wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen von Kuhn auf, somit auf der Handlungstheorie. Mit diesem soll ebenfalls geforscht werden (s.u.).

Es ist wichtig, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge zu kennen, um klarer zu unterscheiden, wie in einer Forschung der wissenschaftliche Weg zur Wissensgenerierung eingeschlagen wird. In dieser Forschungsarbeit soll dem Ansatz von Kuhn gefolgt werden. Es geht darum, dass Pragmatismus und Handlungstheorie zusammenkommen. Die Lebenspraxis von Mentoring im MDT soll erforscht werden, Abduktion, Induktion und Deduktion sollen miteinander verbunden werden. Dabei soll die Wissensgenerierung und Wissensstruktur mit den Handlungen und Lebensformen verbunden bleiben, wie in der Handlungstheorie dargestellt. Daher soll im Folgenden das Strukturmodell der Forschung nach John Dewey dargestellt werden, der ein Vertreter des Pragmatismus ist.

### **3.1.2 Strukturmodell der Forschung**

1938 entwickelte der Philosoph und Pädagoge John Dewey ein Strukturmodell in sechs Schritten:

1. Eine Situation wird als überraschend und nicht kategorisierbar angesehen. Sie wird als Start des Forschungsprozesses angesehen.
2. Eine diffuse Situation fordert den Forscher heraus, dieser lässt sich von Fragen herausfordern. Eine Situation wird als problematisch betrachtet.
3. Der dritte Schritt legt systematisch fest, welche Merkmale für die Situation zugelassen werden und welche nicht. Durch Selektion wird der Forschungsprozess entscheidend vorstrukturiert.
4. Bedeutungsgehalte von Ideen werden entwickelt und mit anderen konzeptionellen Strukturen verbunden.
5. Der fünfte Schritt sucht nach empirischen Bestätigungen und Verwerfungen des Bedeutungsinhalts.
6. Der letzte Schritt zielt auf Abstraktion und Theoriebildung.

Die Forschungsschritte von Dewey können mit der Unterscheidung von Entdeckungs-Begründungs- und Verwendungszusammenhang (siehe auch unter Punkt 3.3) erklärt werden. Die ersten beiden Schritte liegen im Entdeckungszusammenhang, Schritt drei bis fünf im Begründungszusammenhang und der letzte Schritt bezieht sich auf den Verwendungszusammenhang mit der Frage, wofür die Ergebnisse nützlich sind. Auch Thomas Kuhn baut darauf auf (Ziebertz 2004:2015; Stängle 2012:55).

Diese Forschung soll dem Strukturmodell von Dewey folgen. Der Bereich Mentoring soll durch die Forschung weiter entdeckt werden, Begründungen sollen gefunden und das

Ganze in einen Verwendungszusammenhang gestellt werden, von dem Theorien abgeleitet werden.

### 3.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund in der Praktischen Theologie und Methodologie

Praktische Theologie wird grundsätzlich verstanden als sogenannte Theorie der Praxis. Sie ist nicht nur eine Theorie für die Praxis, im Sinne einer Anwendungstheologie der anderen theologischen Disziplinen. Sie ist ebenso wenig die Verlängerung der Systematischen, Biblischen oder Historischen Theologie auf die Praxis hin (Heil 2006:29-30). Die Praktische Theologie muss sich, wenn sie handlungsorientiert sein möchte, der Wirklichkeit gelebter Religion auf methodisch gültige Weise annähern (Heimbrock 2007:11). Daher hat sich im letzten Jahrhundert der Begriff und Bereich der Empirischen Theologie entwickelt. Damit bewegt sich die Theologie weg vom rein deduktiven Ansatz zur Beobachtung der Wirklichkeit gelebten Glaubens und deren Auswertung. Damit Theologie aber empirisch arbeiten kann, muss sie sich Methoden anderer wissenschaftlicher Gebiete bedienen, wie zum Beispiel der Humanwissenschaften (Ziebertz 2004b:209-210). Mit ihnen muss die Religionspädagogik in einen interdisziplinären Dialog treten (Klein 2005:116).

Die Religionspädagogik ist in den deutschsprachigen Ländern in der Theologie als ihre erste Bezugsdisziplin angeordnet. Bis in die 1960er Jahre hinein wurde sie weitestgehend, zusammen mit der Praktischen Theologie allgemein, als „Anwendung von Wissenschaft“ verstanden. In den 1960er Jahren wurde mehr und mehr deutlich, dass Religionsunterricht mehr braucht als deduktive Theologie und Methodik. Man erkannte, dass eine gute Pädagogik von Nöten ist, um Reflexion von Bildungsaufgaben und -zielen zu schaffen. Aber auch die Psychologie, vor allem die Entwicklungspsychologie und die Psychologie des Kindes- und Erwachsenenalters nahmen an Bedeutung zu. Als drittes erkannte man einen wichtigen Wert in der Soziologie, um speziell zur Entwicklung von Jugendkulturen Erkenntnisse zu gewinnen und als letztes die Religionswissenschaften, die von einer multireligiösen Perspektive aus die Dinge betrachtet und in Beziehung zu christlicher Religionsform setzen möchte (Ziebertz 2003:1). Die Frage, die sich seither immer wieder stellt ist, inwieweit unterschiedliche Disziplinen in die Religionspädagogik integriert werden können und wie mit ihnen umgegangen wird.

In dieser Forschung soll es genau darum gehen, die angewandte Praxis von Mentoring im Missions Discipleship Training zu reflektieren und auszuwerten. Da es sich hier um Reflexion von Bildungsaufgaben im religionspädagogischen Bereich handelt, wird die Arbeit der Praktischen Theologie zugeordnet.

## Methodologie

Gerade bei der Frage, wie Theologie und Soziologie im Verhältnis zueinander stehen, gab es verschiedene Ansätze. Die wichtigste Unterscheidung hat bisher Johannes van der Ven (1994) vorgelegt, der im Blick auf den interdisziplinären Dialog dieser beiden Disziplinen im Kontext der empirisch-theologischen Forschung vier verschiedene Modelle: Monodisziplinarität, Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Intradisziplinarität<sup>2</sup>. In dieser Arbeit folge ich dem intradisziplinären Ansatz, der nun dargestellt wird.

van der Ven entwarf neben den bis dahin bekannten Modellen der Mono-, Multi- und Interdisziplinarität das Modell der Intradisziplinarität, indem er die Methoden der Sozialwissenschaft komplett in die Theologie integrierte. Er schreibt:

„Das Modell der Intradisziplinarität geht davon aus, dass die Praktische Theologie selbst empirisch werden muss. Das heißt, dass das traditionelle Instrumentarium der Theologie, bestehend aus literar- historischen und systematischen Methoden und Techniken, durch die empirische Methodologie erweitert werden muss. Man kann diese Erweiterung mit dem Begriff Intradisziplinarität umschreiben, da mit ihm im allgemein-wissenschaftstheoretischen Sinne die Übernahme von Konzepten, Methoden und Techniken der Wissenschaft durch eine andere und die integrierte Aufnahme dieser Elemente in diese andere Wissenschaft gemeint ist (van der Ven in Först 2010:59).“

---

<sup>2</sup> <sup>2</sup> Monodisziplinarität:

Seit Jahrhunderten wurde Praktische Theologie vor allem so angewendet. Monodisziplinarität vertritt die Auffassung, dass Praktische Theologie reine Anwendung von wissenschaftlicher Theologie ist (van der Ven 1994:104). Es ging damit in der Praktischen Theologie lange Zeit weniger um angewandte Theologie und vielmehr um die Anwendung der Theologie (:104). Der Schwachpunkt dieses Ansatzes des „von der Exegese zur Katechese“ ist der Relevanzverlust bei gesellschaftlichen und innerkirchlichen Veränderungen. Auch gibt es keinen einheitlichen deduktiven Ansatz der Theologie (1994:107; Faix 2009:105).

Multidisziplinarität:

Die Multidisziplinarität versucht, in den Dialog mit den Sozialwissenschaften zu treten. Im sogenannten „Zwei-Phasen-Modell“ (van der Ven 1994:108) wird durch die Sozialwissenschaft empirisch geforscht.

In der ersten Phase werden Ergebnisse der empirischen Forschung gesammelt, die durch die Sozialwissenschaften in der heutigen Gesellschaft gesammelt wurden. Diese Ergebnisse werden theologisch reflektiert, in einen theologischen Denkrahmen gestellt, mit theologischer Theorie zusammengebracht und normativ theologisch evaluiert (1994:108; Faix 2009:105-106).

Die Schwierigkeit dabei ist, dass in diesem Modell die Theologie unreflektiert abhängig von der Sozialwissenschaft wird. Es besteht kein Miteinander der Disziplinen, sondern ein „Aufeinander-Aufbauen“. Faix schreibt:

„Die Frage ist: Passen die theologischen Module überhaupt auf den sozialwissenschaftlichen Ansatz? Gehen beide Wissenschaften von denselben Grundannahmen aus? Und haben Sozialwissenschaft und Theologie dieselben Axiome und Ziele? Diese Fragen müssen, ohne jetzt weiter darauf eingehen zu wollen mit Nein beantwortet werden, was die Ergebnisse eines solchen Ansatzes weitgehend in Frage stellen muss“ (Faix 2009:106).

Interdisziplinarität:

Dem Nacheinander des multidisziplinären Ansatzes setzt die Interdisziplinarität ein Miteinander von Sozialwissenschaft und Theologie entgegen. Dabei gibt es zwei Modelle, einmal indem ein und dieselbe Person als Theologe sachlich-inhaltliche Teilkompetenzen in der Sozialwissenschaft erwirbt (intrapersonale Interdisziplinarität) oder dass einer oder mehrere Theologen mit einem oder mehreren Sozialwissenschaftler in einen Dialog tritt (interpersonale Interdisziplinarität). Dieses Modell setzt ein hohes Maß an gegenseitiger kritischer Analyse, Evaluation und Überprüfung von Ergebnissen und Methoden voraus. In der Umsetzung ist dies schwieriger, als man am Anfang annehmen mag.

Van der Ven schreibt:

„Sowohl für das intrapersonale als auch das interpersonale Modell gilt, dass deren Verwirklichung nicht alleine von den wissenschaftstheoretischen Einsichten abhängig ist, sondern vor allem auch von den wissenschaftsinstitutionellen und wissensschaftsorganisatorischen Bedingungen.“ (van der Ven 1994:117).

Daher findet dieses Modell in der Praxis kaum Anwendung, auch wenn es in der praktisch-theologischen Literatur einen großen Stellenwert hat. (van der Ven 1994:117; Faix 2007:106; Stängle 2012:57).

Auch Hans-Georg Ziebertz, Professor für Religionspädagogik, plädiert für den intradisziplinären Ansatz, da er für ihn dazu beiträgt, dass man herausfindet, „wie sich Gott im Glauben von Menschen manifestiert“ (Ziebertz 1999:4).

Diese Forschungsarbeit soll genau dieses Ziel haben und im Rahmen der Intradisziplinarität gestaltet werden, da direkt in der PT empirisch geforscht werden soll. Die Teilnehmenden des MDTs sollen befragt werden, wie sie Mentoring zur Förderung von Glauben und Kompetenzen wahrgenommen haben und welche Auswirkungen es ggf. auf sie hatte. Der empirisch-theologische Praxiszyklus von Faix siedelt ebenfalls im Rahmen der Intradisziplinarität an. Mit ihm sollen die vier Teilphasen Wahrnehmen, Versuchen, Erproben und Beurteilen möglich gemacht werden (Faix 2009:106-107). Der empirisch-theologische Praxiszyklus soll im nächsten Punkt näher erläutert werden.

### 3.3 Der Empirisch-theologische Praxiszyklus (ETP)

In seiner MTh-Arbeit 2003 (Faix 2003) entwickelte der Theologe Tobias Faix den „empirisch-theologischen Praxiszyklus“ und entwickelte ihn in seiner DTh-Arbeit (Faix 2006) an der UNISA weiter, indem er ihn auf seine Forschung zum Thema „Gottesvorstellungen bei Jugendlichen“ (Faix 2007) anwandte. Der ETP baut auf dem intradisziplinären Ansatz von van der Ven (1994:117-130) und dem Empirisch-Theologischem Zyklus desselben auf (van der Ven 1994:138-179), wird aber durch neuste Erkenntnisse der qualitativen Sozialforschung und der empirischen Theologie von fünf auf sechs Phasen ergänzt. Außerdem gewinnt der Zyklus durch permanente Reflexion aus Induktion, Deduktion und Abduktion an zirkulärer Dynamik und verliert die lineare Vorgehensweise, wie es bei Van der Ven der Fall war (Faix 2007:120). Wissenschaftstheoretisch folgt Faix dem Ansatz des Paradigmenwechsels nach Thomas Kuhn (1976), den David Bosch in seiner Missionswissenschaft anwendet. Auf dem „emerging paradigm“ von Kuhn und Bosch baut der ETP nun auf (Faix 2007:49-56).

Der Ablauf der verschiedenen Forschungsphasen lautet wie folgt:

1. Die Forschungsplanung
  - Konstituierung des Forschers
  - Methodologie und Vorgehensweise
2. Das Praxisfeld
  - missiologische Fragestellung
  - explorative Voruntersuchung
3. Die Konzeptualisierung
  - Missiologische Problem- und Zielentwicklung
  - Festlegung und Klärung der Begriffe

4. Die Datenerhebung
  - Festlegung des empirischen Datendesign
  - Empirische Datenerhebung
5. Die Datenanalyse
  - Empirisch-theologische Datenanalyse
6. Der Forschungsbericht
  - missiologische Interpretation
  - missiologisch-methodologische Reflexion

(Faix 2007:82)

Die sechs Phasen können in drei wissenschaftstheoretische Zusammenhänge gestellt werden. Die inneren Zusammenhänge des Zyklus können im Zusammenhang von Entdecken, Begründen und Verwerten wie folgt erklärt werden:

*Der Entdeckungszusammenhang (Context of Discovery) (Phase1-2)*

Der Entdeckungszusammenhang soll – im Gegenzug zu Poppers Verständnis – nicht nur als „vor-wissenschaftlicher“ Bereich angesehen werden, sondern er ist systematischer Teil, um dem Kernproblem auf die Spur zu kommen. In den ersten beiden Phasen wird die Untersuchung geboren. Ziebertz, der an das Strukturmodell von Dewey anknüpft, schreibt dazu:

„Kriterien für Entscheidungen, die die gesamte Untersuchung betreffen, werden innerhalb des Entdeckungszusammenhangs gewonnen und sie begründen den Untersuchungsverlauf und die Verwertung. Aus der Analyse der methodologischen Vorgehensweise im Begründungszusammenhang sind diese Informationen nicht zu gewinnen, d.h., nicht erst im Begründungszusammenhang entscheidet sich, ob eine Erkenntnis wissenschaftliche Qualität hat“ (Ziebertz 1999:10).

In dieser ersten Phase werden Fragen geklärt, warum es zu dieser Untersuchung kommt und worin die praktisch-theologische Relevanz des Forschungsproblems besteht. (Stängle 2012:59; Faix 2007:71; Ziebertz 2004a:51-52).

*Der Begründungszusammenhang (Context of Justification) (Phase 3-5)*

Während Popper im Begründungszusammenhang die eigentliche Wissenschaft sieht, verweist Ziebertz darauf, dass es eine Integration geben muss von Entdeckungszusammenhang, Begründungszusammenhang und Verwendungszusammenhang (Ziebertz 2003:6). Laut Deweys Strukturmodell finden hier Punkt 3-5 statt. Es wird systematisch festgelegt, welche Merkmale für die Situation zugelassen werden und es wird vorstrukturiert. Konzeptionelle Strukturen werden

verbunden und nach empirischen Bestätigungen oder Verwerfungen gesucht (Punkt 3.1.2). Der Begründungszusammenhang muss in Verbindung mit dem Entdeckungszusammenhang und dem Verwendungszusammenhang bleiben. Dies kann zyklisch geschehen. Es geht dabei um ein Wechselspiel von Feldpraxis und Wissenschaftspraxis und nicht um Theorie um der Theorie willen. Daher kann es Wiederholungen geben und der Forscher kann je nach Ergebnis vom Begründungszusammenhang wieder in den Entdeckerzusammenhang wechseln (Faix 2007:72; Ziebertz 2004a:52-53).

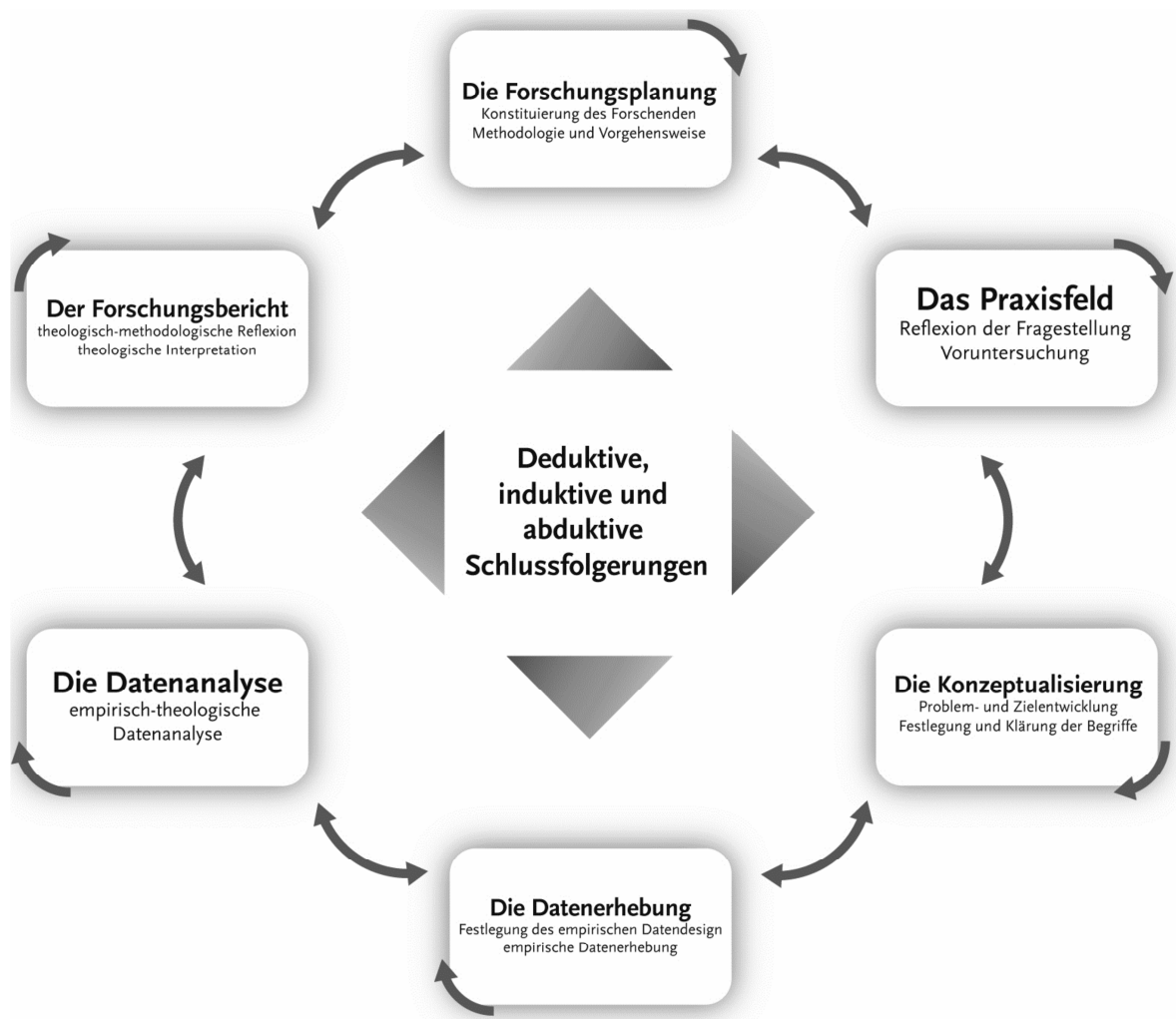
#### *Der Verwendungszusammenhang (Context of Application) (Phase 6)*

In diesem letzten Teil des Zyklus geht es um die Abstraktion. Empirische Daten sollen auf konkrete Gruppen und Situationen übertragen werden. Darin liegt der Wert einer Theorie der Praxis. Auch hier gilt: Die Frage nach der Verwendung der Daten geschieht nicht erst im Verwendungszusammenhang, sondern viel früher. Ziebertz verweist auf Dewey, der sagt, dass schon das Feststellen eines Problems und die daraus resultierende Forschungsfrage wissenschaftliche Leistung sei und den Forschungsprozess wesentlich beeinflusst (Ziebertz 1999:11). Die inneren Zusammenhänge bilden den äußeren Rahmen des empirisch-theologischen Praxiszyklus und teilen ihn in drei größere Phasen. Dabei werden starre Einteilungen wie z.B. bei van der Ven weitergeführt, was dem Forschungsprozess Offenheit und Dynamik verleiht. Am Ende können unterschiedliche Methoden zur Auswertung der Daten genutzt werden (z.B. „Grounded Theory“, siehe Punkt 3.4).

### **3.3.1 Der „große Zyklus“**

Der empirisch-theologische Praxiszyklus besteht aus einem „großen Zyklus“, der die sechs genannten Phasen enthält, jede Phase an sich enthält aber auch einen „kleinen Zyklus“.





**Abbildung 10: Der Empirisch-Theologische Praxiszyklus nach Faix**

(Faix 2007:83)

Der „kleine Zyklus“ wird, wie auch der große Zyklus, von drei verschiedenen Vorgehensweisen bestimmt, der Deduktion, Induktion und Abduktion.

### 3.3.2 Der „kleine Zyklus“

Die Mitte des empirisch-theologischen Praxiszyklus bildet die permanent missiologische Reflexion aus Deduktion, Induktion und Abduktion, die auf jede Phase einwirkt. Dieser kann beliebig oft wiederholt werden. Der kleine Zyklus ist wichtig, da keine Phase vorurteilsfrei durchgeführt werden kann (Faix 2007:123)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Bei der Deduktion wird von einer Theorie auf eine einzelne Situation geschlossen, also vom Allgemeinen auf den einzelnen Fall. Dies ist der klassische Ansatz von Literaturarbeiten und in der Theologie allgemein.

Für die theologische Deduktion sind laut Faix vier Forderungen wichtig:

- Die Forschung muss logisch aufgebaut sein und darf keine Widersprüche enthalten.
- Die verschiedenen Aussagen in der Forschung müssen voneinander unabhängig sein und dürfen nicht untereinander ableitbar sein.
- Die zu überprüfende Theorie (Hypothese) muss so viele Informationen in sich tragen, dass daraus empirische Konsequenzen abgeleitet werden können.
- Nur die notwendigsten Informationen sollten in der Theorie enthalten sein (Faix 2007:68).

Bei der Induktion passiert genau das Gegenteil. Vom Einzelnen wird auf das Ganze geschlossen. Hierbei wird die klassische empirische Vorgehensweise beschrieben.

Hier ein Überblick der drei verschiedenen Schlussmodi:

Schlussmodus Eigenschaften	Deduktiv	Induktiv	Abduktiv
Definition	Ableiten eines Phänomens aus einer allgemeinen Regel	Zuordnen eines besonderen Phänomens unter eine allgemeine Regel	Erklären eines besonderen Phänomens durch Neukombination einer allgemeinen Regel
Religionspädagogischer Ausgang	Christliche Tradition	Heutige bekannte Erfahrung	Veränderte Tradition in heutiger Erfahrung
Religionspädagogisches Ziel	Konsequenzen der christlichen Tradition für Erfahrung	Übereinstimmung der heutigen Erfahrung mit der christlichen Tradition	Hypothetische Deutung der veränderten Situation
Kriterium	Folgerichtigkeit	Wahrscheinlichkeit	Plausibilität

**Abbildung 11: Tabelle Schlussmodi**

(Heil/Ziebertz 2003:296)

Es kann z.B. wie folgt vorgegangen werden: Eine überraschende Situation tritt auf. Sie stimmt nicht mit bisherigen Theoriebildungen überein. Die **Abduktion** soll nun zu neuer Theoriebildung helfen. Das überraschende Ergebnis „wird nun durch die Abduktion als Zuweisung einer Bedeutungsstruktur an den Text zu deuten versucht“ (Prokopf, Heil & Ziebertz 2003:96).

In der **Deduktion** wird anschließend die neu gebildete Hypothese auf ihre Konsequenzen hin untersucht (Prokopf, Heil & Ziebertz 2003:101-108). Dies kann nach Peirce folgendermaßen formuliert werden: Wenn A wahr ist, dann muss B gelten. Jetzt müssen

---

Die induktive Phase beginnt also mit einem subjektiven, empirischen Einzelfall, der ernstgenommen wird. Anschließend versucht man, aus diesem Einzelfall auf das Ganze, auf eine Regel zu schließen. Fünf Punkte müssen dabei beachtet werden, um die eigene Wahrnehmung und Beobachtung besser zu reflektieren:

1. Die unsystematische und systematische Wahrnehmung
2. Die nichtteilnehmende und teilnehmende Beobachtung
3. Verdeckte oder offene Wahrnehmung
4. Indirekte oder direkte Wahrnehmung
5. Die Fremd- oder Selbstwahrnehmung (2007:69-71).

Als dritte Schlussform gibt es die Abduktion. Tritt im Forschungsprozess ein überraschendes Phänomen auf, dass nicht einer Regel zugeordnet werden kann, und für das eine passende Erklärung gesucht wird, wird abduktiv geschlossen. Man spricht von der „gewagten Hypothese“. (Heil/Ziebertz 2003:11).

Hier geht es nicht um logisch-konkrete Sätze, sondern um „gewagte Hypothesen“. Heil und Ziebertz schreiben:

„Abduktive Korrelation bedeutet zusammenfassend, neue religiöse Ausdrucksformen (Syntaktik), deren Bedeutung (Semantik) und lebenspraktische Funktion (Pragmatik) durch theologisch „gewagte Hypothesen“ zu deuten“ (Heil/Ziebertz 2003:292).

Diese Hypothese bietet neue Handlungsmöglichkeiten, die vorher nicht beachtet wurden. Mit Hilfe der Induktion wird die Hypothese auf die vorliegende Erfahrung getestet, mit der Deduktion wird die theoretische Stimmigkeit geprüft (2003:290-292).

die Hypothesen durch verschiedene Theorien überprüft werden, die nach den Konsequenzen der Abduktion fragen.

In der **Induktion** wird weiteres Material zur Verfügung gestellt, um die Konsequenzen zu validieren und die Hypothesen zu validieren.

Am Ende werden die Ergebnisse wieder an die Ausgangssituation zurückgeführt. Entweder schließt sich hier ein erklärender Zyklus, oder es muss ein weiterer eingelegt werden (Faix 2007:95).

So soll auch in der vorliegenden Arbeit geforscht werden. Theorien sollen gebildet, überprüft, validiert und rückgeführt werden. So sollen Vorurteile, die man an die Forschung heranträgt möglichst gering gehalten werden.

### 3.4 Die „Grounded Theory“ als theoriegenerierende Methode der Untersuchung

In dieser Arbeit soll die „Grounded Theory“ zur Auswertung der qualitativen Interviews genutzt werden. In ihrem Buch *„Discovery of „Grounded Theory“: Strategies for qualitative research“* (1967) schufen die beiden Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss ein „Manifest der qualitativen Sozialforschung“ (Strübing 2014:1). Sie versuchten die Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung zu überwinden, indem sie sich der Aufgabe stellen, wie die „Entdeckung von Theorie aus in der Sozialforschung systematisch gewonnen und analysierten Daten“ (Glaser & Strauss 2008:11) vorangetrieben werden kann. Die „Grounded Theory“ bildet ihre Theorie erst im Laufe der Forschung, gibt also keine Theorie vor (Faix 2007:74). Die Theorie hat einen prozesshaften Charakter:

„Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden.“ (Glaser & Strauss 2008:15)

Mitte der 1970er-Jahre gab es innerhalb der „Grounded Theory“ einen Bruch, der sich an den Gründern Strauss und Glaser festmachen ließ. Während Glaser einen rein positivistischen Ansatz in seiner Methode verfolgte, entschied sich Strauss, gemeinsam mit Corbin für einen konstruktivistischen Ansatz, ohne dabei vom induktiven Ansatz abzuweichen (Faix 2007:75).

Man unterscheidet innerhalb der „Grounded Theory“ zwischen zwei Arten von Theorie: Die gegenstandsbezogene und formale Theorie.

„Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander“ (Strauss & Corbin 1996:7-8).

Aus der gegenstandsverankerten Theorie wird die formale Theorie gebildet (Lamnek 1995:102-103).

Nach dem Verständnis von Strauss ist die „Grounded Theory“ methodologisch gesehen keine eigene Methode oder Theorie, sondern vielmehr „als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist“ (Strauss & Corbin 1998:30; Faix 2007:76).

### **3.4.1 Das Kodieren**

Das Kodieren ist „das Herzstück der „Grounded Theory““ (Strauss & Corbin 1996:39). Da es bei der „Grounded Theory“ nicht um die Überprüfung einer Theorie geht, sondern um die Entwicklung einer solchen, muss der Forschungsprozess einer methodologischen Strenge unterliegen. Strauss und Corbin beschreiben das Kodieren wie folgt:

„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin 1996:39).

Der Kodier-Prozess wird von kreativen Fragen des Forschers begleitet. In den verschiedenen Ebenen des Kodierprozesses verändert sich die Art der Fragen parallel mit der Veränderung der Erschließung des Inhalts. Die offenen Fragestellungen halten den ganzen Kodierprozess kreativ und offen (Strauss & Corbin 1996:41).

Grundsätzlich werden drei Ebenen des Kodierens unterschieden:

Das *offene Kodieren* bezieht sich auf das Benennen und Kategorisieren von Phänomenen.

„Offenes Kodieren stellt [...] den analytischen Prozess dar, durch den Konzepte identifiziert und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden. Die grundlegenden analytischen Verfahren, mit denen das erreicht wird, sind: das Stellen von Fragen an die Daten und das Vergleichen hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen jedem Ereignis, Vorfall und anderen Beispielen für Phänomene. Ähnliche Ereignisse und Vorfälle werden benannt und zu Kategorien gruppiert“ (Strauss & Corbin 1996:54f).

Hier werden die Daten aufgebrochen, untersucht, verglichen, konzeptualisiert und kategorisiert (Faix 2007:115).

Codes werden gesetzt und vorläufige Konzepte entwickelt. Daten werden „zerkleinert“ und in Sinneinheiten gegliedert. Im ersten Schritt des Kodierens kann es gut vorkommen, dass mehrere hundert Codes gesetzt werden. Daher kann es sinnvoll sein, einen zweiten Schritt zu gehen und diese zu kategorisieren. Strauss und Corbin nennen das die *Entdeckung von Kategorien* (1996:43-46). Codes, die zum selben Phänomen gehören, werden gruppiert. Wichtig ist, die Kategorie zu benennen, um sie damit analytisch entwickeln zu können (Strauss & Corbin 1996:47; Faix 2007:112).

Wichtig ist auch, dass die Kategorien auf Grundlage der Daten zustande kommen und somit möglichst offen gehalten werden (Kelle & Kluge 2010:66).

Als letzten Schritt wird die *Entwicklung von Kategorien* genannt. Hier werden die Eigenschaften und Dimensionen einer Kategorie beleuchtet. Eine Eigenschaft beschreibt die Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören (1996:50).

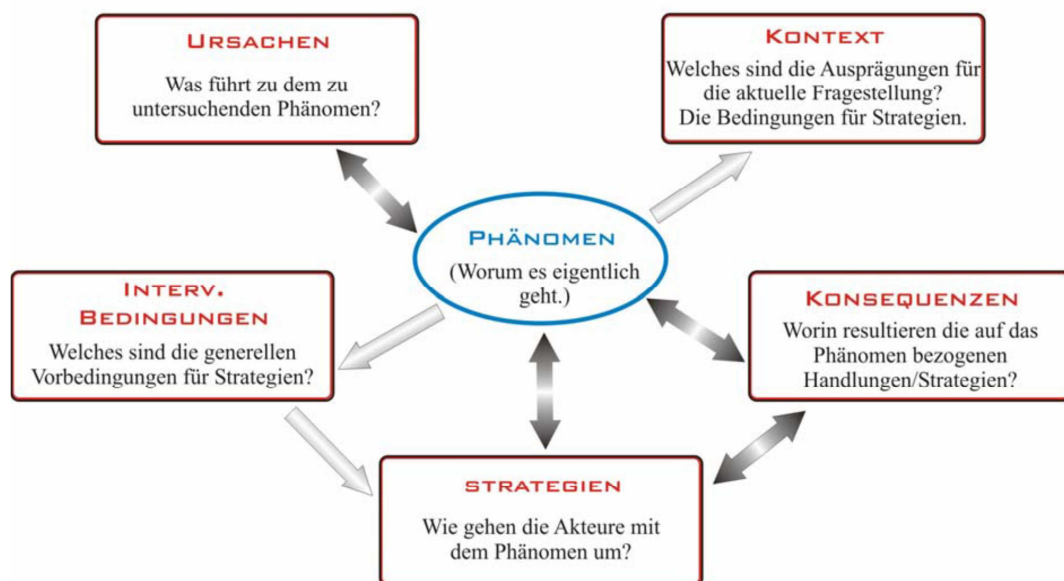
„Wie oben definiert, sind Eigenschaften Kennzeichen oder Charakteristika eines Phänomens. Lassen Sie uns die Kategorie bei „Farbe“ betrachten. Ihre Eigenschaften schließen ein: Schattierungen, Intensität, Farbton und so weiter. Jede dieser Eigenschaften kann dimensionalisiert werden; d.h. sie variieren entlang eines Kontinuums. So kann Farbe in ihrer Intensität von hoch bis niedrig variieren; im Farbton von dunkel zu hell; und so weiter“ (Strauss & Corbin 1996:51).

Dimensionalisieren bedeutet somit das analytische „Aufbrechen“ der Kategorien und ihrer Eigenschaften. Für die Messung von Dimensionen braucht man Gegensätze: stark ausgeprägt – schwach ausgeprägt; oft – nie, usw. (Faix 2007:114).

Das *axiale Kodieren* versucht die vielen Codes systematisch und inhaltlich in Verbindung zu bringen. Man ermittelt Verbindungen von Kategorien und Subkategorien. Durch den Einsatz eines Kodier-Paradigmas das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht (Strauss & Corbin 1996:75), wird dies erreicht. Das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin lautet wie folgt:

1. **Ursächliche Bedingungen:** Die ursächlichen Bedingungen verweisen auf die Ereignisse, Geschehnisse oder Vorfälle, die zum Auftreten oder zur Entwicklung eines Phänomens führen (:79).
2. **Phänomen:** Das Phänomen ist „die zentrale Idee das Ereignis, Geschehnis, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht“ (:79).

3. **Kontext:** Der Kontext stellt den spezifischen Satz von Eigenschaften dar, die zu einem Phänomen gehören sowie die den besonderen Satz von Bedingungen, in dem die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden. Es geht um die Frage, wann oder wie etwas passiert ist, um die Lage und Intensität (:79).
4. **Intervernierende Bedingungen:** „Intervenierende Bedingungen sind die breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken. Diese Bedingungen beinhalten: Zeit, Raum, Kultur, sozialökonomischen Status, technischen Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biographie“ (:82).
5. **Handlungs- und interaktionale Strategien:** Bei Theorieentwicklung gibt es immer Handlungen und Interaktionen, die auf ein Phänomen gerichtet sind. Diese besitzen bestimmte Eigenschaften. Nach Strauss und Corbin müssen alle Handlungen und Interaktionen folgende Eigenschaften zum axialen Kodieren aufweisen:
  1. Sie müssen prozessual sein.
  2. Sie sind im Hinblick auf das Phänomen zweckgerichtet und zielorientiert.
  3. Es muss auch nach Handlungen und Interaktionen gefragt werden, die ausbleiben, und es muss die Frage gestellt werden, warum sie nicht stattfinden.
  4. Muss nach Bedingungen gefragt werden, die Handlungen und Interaktionen fördern (1996:86).
6. **Konsequenzen:** Alle Handlungen und Interaktionen bewirken ein Ergebnis oder eine Konsequenz. Diese sind nicht vorhersehbar oder beabsichtigt. Daher müssen sie im theoretical sampling gefunden werden. (:85)



**Abbildung 12: Axiales Kodieren, dargestellt nach Strübing**

(Faix 2007:89)

Axiales Kodieren und offenes Kodieren kann nach Straus & Corbin parallel geschehen (Strauss & Corbin 1996:77).

Beim *selektiven Kodieren* geht es um die Bildung von Kernkategorien, damit das zentrale Phänomen wieder in den Mittelpunkt gestellt werden kann (Rückführung auf die Forschungsfrage). Strauss und Corbin definieren selektives Kodieren als:

„... Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (1996:94).

Die Ergebnisse des axialen Kodierens werden durchgesehen und das zentrale Phänomen wird erfasst. Die gebildeten Kernkategorien werden wieder in Relation mit den jeweiligen Eigenschaften und Dimensionen gestellt (Faix 2007:119).

### **3.4.2 Theoretical sampling**

Die Auswahl der Personen, die als Probanden für eine Untersuchung herangezogen werden, spielt eine entscheidende Rolle. Anders als bei einer reinen Zufallsstichprobe, wie bei quantitativen Untersuchungen, geht es hierbei um kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkonstruktion (Kelle & Kluge 2010:41-43).

Glaser und Strauss nennen diese Methode der systematischen Suche nach Vergleichsgruppen *theoretical sampling*:

„Theoretical Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielende Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden und wo sie zu finden sind“ (Glaser & Strauss 2008:53).

Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen. Glaser und Strauss sprechen hierbei von den Methoden der Minimierung und Maximierung von Unterschieden (Kelle & Kluge 2010:48).

„Die *Minimierung* von Unterschieden erhöht die Wahrscheinlichkeit, ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch deren theoretische Relevanz zu bestätigen. Durch die *Maximierung* von Unterschieden wird dagegen die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden. Die Kriterien für die Maximierung und Minimierung werden jedoch nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt, sondern

können jederzeit dann modifiziert werden, wenn während der Auswertung neue theoretische Begriffe und Aussagen entwickelt werden. Die Suche nach Untersuchungseinheiten wird also zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses von der entstehenden Theorie angeleitet“ (Kelle & Kluge 2010:48-49).

Das theoretical sampling ist dann beendet, wenn die „theoretische Sättigung“ erreicht ist, d.h. wenn es keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten oder Unterschiede mehr im Datenmaterial zu entdecken gibt. Theoretische Sättigung ist erreicht, wenn die maximale Variation von Untersuchungsgruppen ausgeschöpft ist. Kriterium hierfür ist vor allem die Integriertheit (d.h. interne Konsistenz) und die Dichte (d.h. der empirische Gehalt) der anhand des Materials entwickelten theoretischen Konzepte und Aussagen (Kelle & Kluge 2010:49).

### **3.4.3 Erklärung zur Ethik**

Zum Datenschutz und zur Ethik hier einige Hinweise: Grundlage dieser MTh-Forschungsarbeit bildet die „Policy on Research Ethics“ der Universität von Südafrika (UNISA 2012) und die Hinweise des Sozialforschers Uwe Flick zur „Ethik qualitativer Forschung“ (Flick 2007:57-69). Die erhobenen Daten (digital aufgenommene Interviews und Transkriptionen) werden in der Untersuchung anonymisiert, damit der Datenschutz gewährleistet wird. Die transkribierten Interviews werden den Interviewteilnehmern zur Einsicht und Freigabe vor der Analyse zugestellt. Die digitalisierten Aufnahmen werde ich nach Abschluss und Korrektur der MTh-Arbeit vollständig vernichten.



## **4. Die qualitative Untersuchung zu Mentoring, Glaube und Kompetenzen**

Nachdem im letzten Kapitel ein Überblick über die methodologische Konzeption der Arbeit gegeben wurde, soll im Folgenden die Umsetzung der Untersuchung von Mentoring bei jungen Erwachsenen zur Förderung von Glaube und Kompetenzen dargestellt werden, auf Grundlage der Forschungsfragen des empirisch-theologischen Praxiszyklus nach Faix (2007) und der „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin (1996).

### **4.1 Die Forschungsplanung**

#### **4.1.1 Konstituierung der Forscherin**

„Ein Forscher ist auf etwas gestoßen, was ihm interessant erscheint, wovon er gerne mehr wissen möchte, oder er ist auf etwas gestoßen, was er gerne überprüfen würde“ (Faix 2007:133).

So beschreibt Faix den Beginn des empirisch-theologischen Praxiszyklus.

Daher möchte ich im Folgenden schildern, wie ich auf das Thema gestoßen bin und warum ich es erforschen möchte.

Ich habe in den vorigen Kapiteln bereits geschrieben, dass Mentoring seit einiger Zeit zu einem Trend geworden ist, auch im christlichen Bereich. Auch ich wurde davon angesteckt und habe ganz selbstverständlich Mentoring als wichtigen Bereich in die Konzeption des Missions Discipleship Training (MDT) von OM Deutschland integriert. Über die letzten Jahre hat sich mir aber immer mehr die Frage gestellt, welchen Einfluss Mentoring tatsächlich hat, ob und wie tatsächlich Kompetenzen und Glauben dadurch gefördert werden und wie man das nachprüfen kann. Es gibt bereits einige wissenschaftliche Untersuchungen (siehe Kapitel 2) zu den Auswirkungen von Mentoring, aber ich bin auf keine Studie gestoßen, die sich konkret mit den Auswirkungen eines einjährigen Jüngerschaftsprogramms beschäftigt. Mich interessiert, wie Mentoring in einem solchen vorgegebenen Rahmen wirkt und ob die Teilnehmenden Auswirkungen davon erleben und sehen.

In meinem berufsbegleitenden Studium der Praktischen Theologie am Theologischen Seminar Adelshofen belegte ich 2008 den Kurs: „Mentoring - Weiterkommen und weiterbringen? Mentoring im Kontext der Gemeinde“ von Tobias Faix. Damit wurde mein Interesse an Mentoring vertieft. Kurz darauf belegte ich auch den Kurs „Einführung in die Empirische Theologie für eine explorative Gemeinde- und Missionsarbeit“, referiert von der Sozialwissenschaftlerin Michaela Gläser-Zikuda. Dabei wurde mein Interesse an

empirischer Forschung geweckt. Mir wurde klar, dass ich meine Masterarbeit am Ende gerne empirisch gestalten würde.

2014 belegte ich den Kurs „Interdisziplinäres & empirisches Forschen“ von Tobias Faix & Tobias Künkler am Institut für Transformationsstudien in Marburg. Dort befasste ich mich mit dem „Empirisch-theologischen Praxiszyklus“, der „Grounded Theory“ und wurde mit dem Analyseprogramm MAXQDA vertraut.

Während meines berufsbegleitenden Studiums in Adelshofen entstand in meiner Arbeit bei OM Deutschland als Jugendreferentin das Missions Discipleship Training. Somit verband sich die Idee von Mentoring, Empirie und dem eigenen Arbeitsprojekt MDT.

Da die Forscherin niemals neutral in einem Forschungsprozess ist, sondern immer als Person involviert ist, bedeutet das, dass sie Vorwissen mitbringt und mit Menschen im Forschungsfeld in Kontakt und Interaktion tritt. Dies ist vor allem in der qualitativen Forschung von Bedeutung. Uwe Flick schreibt dazu:

„Von der Art und Rolle hängt wesentlich ab, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet und zu welchen er ihm verwehrt wird. Die Einnahme oder Zuweisung einer Rolle ist als Prozess der Aushandlung zwischen den Forschern und Beteiligten zu sehen, der verschiedene Phasen durchläuft“ (Flick 2000:71).

Als Leiterin des Missions Discipleship Trainings ist mir bewusst, dass ich nicht neutral in diese Forschung einsteige. Das Forschungsfeld ist mir sehr vertraut. Die Frage kam daher auf, ob es Sinn macht, als Leiterin auch die Forschende zu sein. Nach Rücksprache mit meinem Supervisor Tobias Faix kamen wir zu dem Schluss, dass dies möglich ist, u.a. deswegen, weil die Interviewteilnehmenden ehemalige Teilnehmende des MDTs sind und damit nicht mehr in der „Leiter“-„Teilnehmenden“-Rolle stecken. Das ermöglicht freiere Offenheit, gerade auch Schwieriges zu thematisieren.

#### **4.1.2 Methodologie und Vorgehensweise**

Die Methodologie und Vorgehensweise dieser Arbeit habe ich bereits ausführlich in Kapitel 3 beschrieben. Wichtig dabei ist, dass die Methodologie nie in sich abgeschlossen ist, sondern sich nach der „Grounded Theory“ parallel zur Erforschung entwickeln oder verändern kann (Faix 2007:135).

#### **4.1.3 Interviewleitfaden**

In dieser Forschungsarbeit soll das teil- bzw. halbstandardisierte Interview eingesetzt werden. Laut Christel Hopf steht dieses zwischen den Extremen von vollstandardisierten und nichtstandardisierten Interviews und ist die am meisten angewandte Befragungsvariante der qualitativen Forschung (Hopf 2003:351). Weitere

Interviewformen sind das Struktur- oder Dilemma-Interview, das klinische Interview, das biografische Interview, das fokussierte Interview oder das narrative Interview (:351-357).

Hopf schreibt über den flexiblen Einsatz:

„Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf 2003:351).

Der Vorteil hierbei ist außerdem, dass der Erkenntnisgewinn sowohl in der Erhebungs- wie auch in der Auswertungsphase in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel steht, das weder eine feste Hypothesenbildung, noch eine absolute Offenheit voraussetzt. Der Interviewer nutzt in diesem prozesshaften Vorgehen sein theoretisches Wissen, um es in die Interviews einfließen zu lassen (Kelle & Kluge 2010:14).

Die teilstandardisierten Interviews geben ein Fragengerüst vor, an dem sich der Interviewende als eine Art Leitfaden halten kann. Er kann die Fragesituation trotzdem weitgehend selbst bestimmen (Faix 2007:147).

Der Fragebogen dieser Forschung:

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Warm up	Wie bist du zum MDT gekommen?	
Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Erwartungen hattest du, als du beim MDT gestartet hast?</li> <li>• Inwieweit wurden deine Erwartungen erfüllt?</li> <li>• In wie weit wurden deine Erwartungen nicht erfüllt?</li> <li>• Erzähle doch mal, was du dir unter Mentoring vorgestellt hast?</li> </ul>	Warum wurden deine Erwartungen vielleicht enttäuscht?
Beziehungsaufbau Mentor/in /Mentee	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist die Zuteilung von Mentor/in und Mentee gemacht worden und wie empfandst du diese Zuteilung?</li> <li>• Wie hast du die Kennenlernphase mit deinem Mentor/, deiner Mentorin erlebt?</li> </ul>	Was hat dir am Anfang eurer Beziehung geholfen/gefehlt?
Ablauf der Treffen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzähle, wie so ein typisches Treffen mit deinem Mentor/ deiner Mentorin ablief.</li> <li>• In welchem Umfeld hat eurer Mentoringtreffen stattgefunden?</li> <li>• Mit welchen Methoden habt ihr gearbeitet? (Erklärung anhand des Mentoringseminars)</li> </ul>	<p>Wo habt ihr euch getroffen?</p> <p>Was habt ihr gemacht?</p> <p>Wie lange habt ihr euch meistens Zeit genommen?</p>
Inhalte Mentoring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Themen habt ihr besprochen?</li> </ul>	

	<p><b>Kompetenzentwicklung:</b>  <b>Kommunikationskompetenz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie hast du die Gesprächsatmosphäre mit deinem Mentor/in empfunden?</li> <li>• Was hat dir geholfen, dich zu öffnen? Was hat dich gebremst?</li> <li>• Hast du dich von deiner Mentor/in verstanden gefühlt? Wenn ja, wie hat er/sie das vermittelt? Wenn nein, was hättest du dir gewünscht?</li> <li>• Wie hat sich die Art und Weise, wie du über Themen die dich persönlich beschäftigen redest, verändert und warum?</li> <li>• Hat dein/e Mentor/in Tipps/Hilfsmittel verwendet und/oder dir an die Hand gegeben, mit denen du deine Kommunikationsfähigkeit verbessern kannst?</li> </ul> <p><b>Teamfähigkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Über welche Themen, die dich und dein Team betreffen, habt ihr gesprochen?</li> <li>• Hatte die Mentoringbeziehung Auswirkungen auf das Miteinander im Team? Inwiefern?</li> <li>• Inwiefern hat sich deine eigene Teamfähigkeit verändert?</li> <li>• Kannst du dies anhand eines Beispiels beschreiben?</li> <li>• Wenn sie sich nicht verändert hat, was hättest du dir gewünscht?</li> </ul> <p><b>Konfliktfähigkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falls es Konflikte gab während dem MDT – Wie wurde das im Mentoring thematisiert?</li> <li>• Wie wurden Konflikte gelöst? Welchen Anteil hatte Mentor/in/?</li> <li>• Wie praktisch wurde dies im Alltag?</li> <li>• Gab es Konflikte mit dem/der Mentor/in und wenn ja, wie wurde mit diesen umgegangen, ggf. wie wurden sie gelöst?</li> </ul> <p><b>Charaktereigenschaften:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hast du durch das Mentoring neue Charaktereigenschaften an dir entdeckt? Wenn ja, welche und wodurch?</li> <li>• An welchen Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften</li> </ul>	<p>Hattest du das Gefühl, im Mentoring offen über alles reden zu können? Wenn ja, was hat dazu geführt? Wenn nein, was hättest du dir gewünscht?</p> <p>(Entweder gesamt MDT oder euer Einsatzteam)?</p> <p>Kannst du ein Beispiel nennen?</p> <p>(entweder miteinander oder im MDT-Team)</p> <p>Was genau hat dir dabei geholfen? Was hättest du gebraucht, um Konflikte besser anzugehen?</p>
--	--	---

	konntest du im Mentoring arbeiten? Welche haben sich verändert?	
Auswirkungen des Mentoringsprogramms auf dein Glaubensleben	<b>Glaubensentwicklung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie sahen eure gemeinsamen Zeiten mit Gott im Mentoring aus?</li> <li>• Wie kam das Thema Beziehung zu Gott im Mentoring vor?</li> <li>• Wie hat sich deine Beziehung zu Gott in der Zeit verändert?</li> <li>• Wie hat sich deine Vorstellung (dein Bild) von Gott in diesem Jahr verändert?</li> <li>• Welche konkreten Erfahrungen und Erlebnisse hattest du mit Gott in dem Jahr?</li> <li>• Wie habt ihr das im Mentoring thematisiert?</li> <li>• Welche Themen kamen vor, bei denen es um gemeinsames Glaubensleben mit anderen ging?</li> <li>• Wie hat sich deine Vorstellung von anderen Menschen hierdurch auch verändert?</li> <li>• Hatte das Auswirkung auf deine Beziehungen mit Anderen?</li> <li>• Inwiefern hat dir Mentoring geholfen, mit Nichtchristen über Gott zu reden?</li> <li>• Wie würdest du heute mit jemandem über Gott reden, der nicht religiös ist (Gott nicht kennt)?</li> </ul>	<p>Was hättest du dir für dein Glaubensleben gewünscht?</p> <p>Kannst du mir Beispiele dazu erzählen?</p>
Gesamteindruck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du auf das MDT-Jahr im Gesamten zurückschaust, wie wichtig war dir der Bereich Mentoring als Teil des MDTs und warum?</li> <li>• Inwiefern hat dir das Mentoringseminar am Ende geholfen, Mentoring besser zu verstehen und ggf. selbst Mentor/in zu werden?</li> <li>• Was würdest du heute an Mentoring im MDT ändern?</li> <li>• Wenn du in Zukunft Mentor/in wärst, was wäre dir in dieser Rolle besonders wichtig?</li> <li>• Wenn du das MDT leiten würdest, wie würdest du es machen?</li> </ul>	

**Abbildung 13: Interviewleitfaden**

Nach der Konstituierung der Forscherin und dem Erstellen des Interviewleitfadens kann nun in die nächste Phase, in das Praxisfeld der Forschung übergegangen werden.

## 4.2 Das Praxisfeld und die religionspädagogische Fragestellung

Nachdem nun in den ersten drei Kapiteln die Formulierung des Forschungsinteresses, die vorläufige Forschungsfrage und die methodologische Konzeption dargelegt wurden, wird nun der Weg ins Forschungsfeld gesucht. „Dies bedeutet, dass die Zielideen gleich mit der Praxis konfrontiert werden und somit eine direkte Annäherung an die Wirklichkeit bekommen“ (Faix 2007:136).

In einer Untersuchung wie der vorliegenden können nicht alle Aspekte und Probleme einer Thematik erforscht werden. Es ist nicht möglich, Mentoring, Glaube und Kompetenzen in all ihren Facetten zu ergründen. Daher ist die Fokussierung im Hinblick auf die Forschungsfragen wichtig.

Der Fragestellung zu Mentoring, Glaube und Kompetenzen soll begegnet werden, in dem deduktiv der aktuelle Stand der Forschung beleuchtet wird. Dies ist vor allem in Kapitel 2 dargestellt. Hierbei sollen die Bereiche der Religionspädagogik, der Psychologie, der Religionssoziologie und der Erziehungswissenschaften aufgegriffen werden.

Auf eine explorative Voruntersuchung wird in dieser Arbeit verzichtet, da bereits viele Erkenntnisse vorliegen in diesem Forschungsgebiet (Faix 2007:138). Ein Probeinterview wurde geführt. Lediglich eine Frage wurde danach ergänzt, die nur einen kleinen Bereich erfragt, sodass das Interview ebenfalls in die Hauptuntersuchung eingehen soll.

## 4.3 Die Konzeptualisierung

### 4.3.1 Religionspädagogische Problem- und Zielentwicklung

Die nächste Phase des empirisch-theologischen Praxiszyklus ist die religionspädagogische Problem- und Zielentwicklung. Diese wurde bereits ausführlich in der Einleitung beschrieben. Zusammengefasst besteht die Frage, ob und inwiefern Mentoring im Jüngerschaftsprogramm MDT Glaube und Kompetenzen fördern kann. Die Frage stellt sich, ob Mentoring in einem solchen Programm sinnvoll ist und wie die Teilnehmenden dies wahrnehmen. Daher sollen in der Untersuchung mehrere ehemalige Teilnehmende interviewt werden, wie sie Mentoring erlebt, ob und ggf. welchen Nutzen sie davon gezogen haben.

### 4.3.2 Festlegung und Klärung der Begriffe

Dieser Punkt wurde bereits ausführlich in Kapitel 2 der Untersuchung dargestellt. Nach der Klärung der Begrifflichkeiten folgt die Festlegung des empirischen Datendesigns.

## 4.4 Die Datenerhebung

Am Beginn einer Datenerhebung muss das Forschungsdesign geklärt werden. „Das Forschungsdesign hält fest, wer wann welche Fragen von wem mit welchen Instrumenten untersucht“ (Faix 2007:155).

#### 4.4.1 Das Forschungsdesign

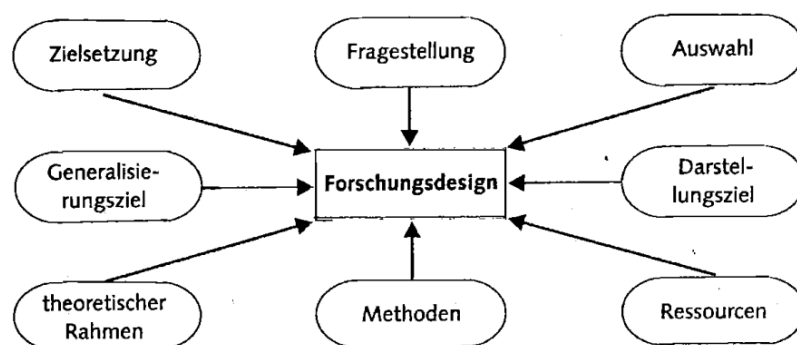
Uwe Flick zitiert in seinem Buch „Qualitative Forschung“ Ragin:

„Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher erlauben, eine Antwort zu geben – welche Frage er auch immer gestellt haben mag. Das Design einer Untersuchung berührt fast alle Aspekte der Forschung von den winzigen Details der Datenerhebung bis zur Auswahl der Techniken der Datenanalyse“ (Flick 2003:252).

In dieser Studie handelt sich um eine qualitative Untersuchung. Anders als bei der quantitativen Forschung, bei der es umfangreiche Literatur und Auswahl zu unterschiedlichen Formen von Forschungsdesigns gibt, ist die Auswahl bei der qualitativen Forschung begrenzter.

Flickt nennt Komponenten, die bei der Konstruktion eines Forschungsdesigns berücksichtigt werden sollten:

- die Zielsetzung der Studie
  - der theoretische Rahmen
  - ihre konkrete Fragestellung
  - die Auswahl empirischen Materials
  - die methodische(n) Herangehensweise(n)
  - der Grad an Standardisierung und Kontrolle
  - die Generalisierungsziele und
  - die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen.
- (:251)



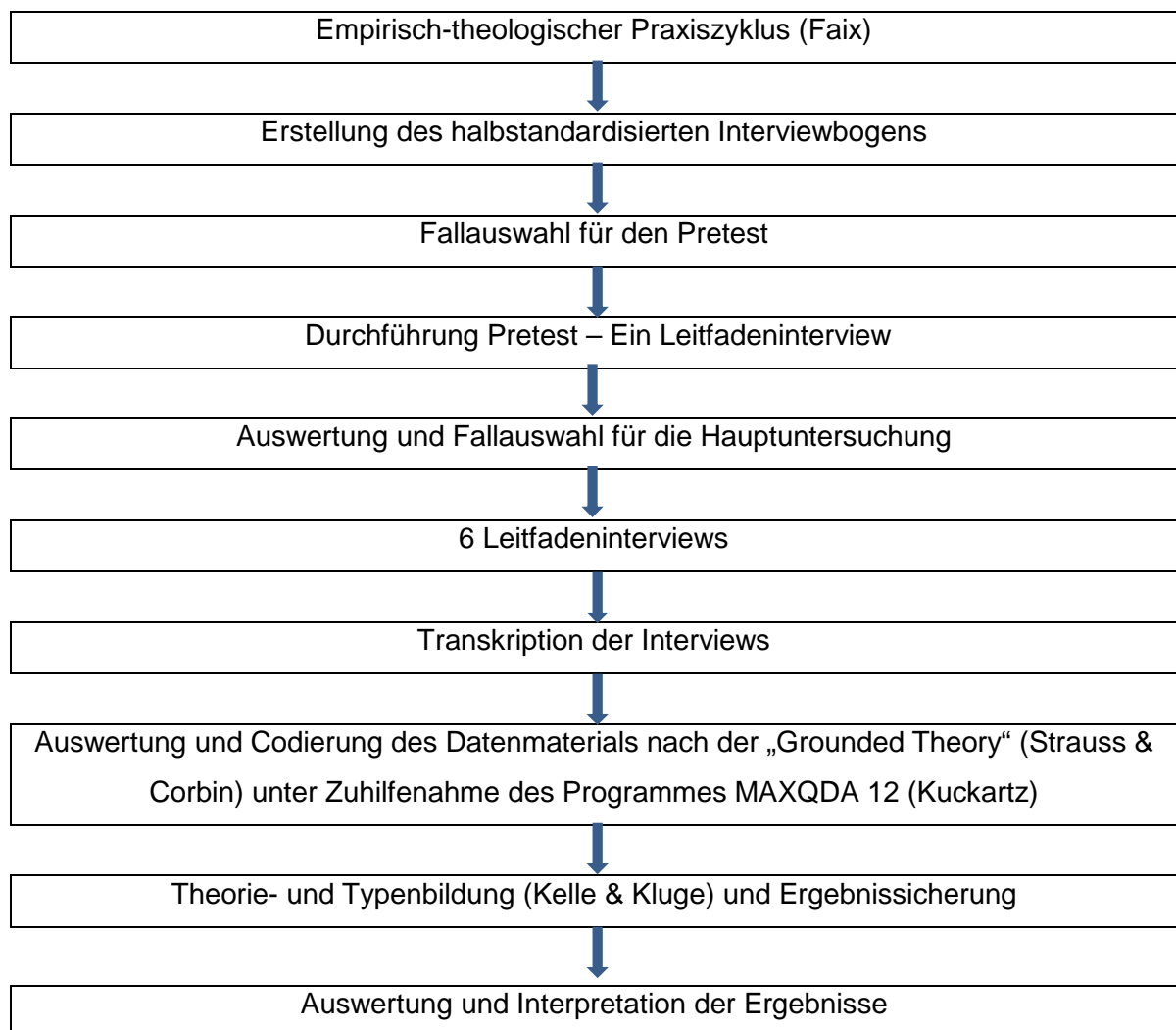
**Abbildung 14: Komponenten qualitativen Forschungsdesigns**

(Flick 2003:264)

Zusammenfassend schreibt er weiter:

„Forschungsdesigns lassen sich abschließend als Mittel beschreiben, die Ziele der Forschung zu erreichen. Sie binden Theorierahmen, Fragestellung, Forschungs-, Generalisierungs- und Darstellungsziele mit den verwendeten Methoden und verfügbaren Ressourcen unter dem Fokus der Zielerreichung zusammen“ (:264).

Das empirisch-theologische Forschungsdesign dieser Arbeit lautet wie folgt:



**Abbildung 15: Das empirisch-theologische Praxisdesign der Arbeit**

#### **4.4.2 Die empirische Datenerhebung**

Statt einer Zufallsstichprobe, wie in der quantitativen Forschung üblich, wird in der qualitativen Forschung bewusst eine „kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkonstruktion eingesetzt“ (Kelle & Kluge 2010:39). Dabei soll darauf geachtet werden, dass der Fall insgesamt „facettenreich erfasst wird“ (Merkens 2003:291).

Befragt wurden sieben ehemalige Teilnehmende des Missions Discipleship Trainings von OM Deutschland. Alle Befragten hatten am MDT inkl. Mentoring komplett teilgenommen, allerdings in unterschiedlichen Jahrgängen (zwischen 2011-2015).



Name	Alter	MDT Jahrgang	Nationalität
Daniela	22	2013/2014	Deutsch
Deborah	21	2013/2014	Deutsch
Ethan	21	2012/2013	USA
Jasmin	22	2012/2013	Deutsch
Manuel	19	2014/2015	Deutsch
Noah	24	2011/2012	Deutsch
Tabea	21	2013/2014	Deutsch

**Abbildung 16: Übersicht Interviewteilnehmende**

Insgesamt haben 21 Teilnehmende das MDT durchlaufen, davon sieben junge Männer und 14 junge Frauen. Vier Teilnehmende kamen aus dem Ausland. Somit war es mir ein Anliegen ein bis zwei Teilnehmende aus dem Ausland zu interviewen und auf eine ungefähre Aufteilung von männlichen und weiblichen Teilnehmenden zu achten. Die meisten Teilnehmenden kommen aus christlichen Elternhäusern, bei denen beide Eltern verheiratet zusammenleben, bei einer Teilnehmerin sind die Eltern geschieden und sie wuchs mit der Mutter und dem Stiefvater auf, bei einem Teilnehmenden ist der Vater verstorben. Auf einige Interviewanfragen erhielt ich keine, bzw. eine negative Antwort, was den Schnitt an männlichen Interviewpersonen erhöht und die Interviewteilnahme von Teilnehmenden aus dem Ausland beschränkt hat. Außerdem war es mir wichtig, Teilnehmende aus den unterschiedlichen Jahrgängen zu interviewen, da wir über die Jahre kleine Anpassungen am Mentoringkonzept gemacht hatten. Ich wusste von mindestens einer Person, dass sie nicht zufrieden war mit ihrer Mentoringsituation, daher wollte ich sie bewusst interviewen, um ein breiteres Bild zu bekommen. Die Teilnehmenden wurden über das Forschungsvorhaben per Email informiert und die Einverständniserklärung wurde eingeholt.

Am 17.04.2016 fand das erste Pretestinterview mit Daniela statt. Nach dem Interview wurde der Fragebogen lediglich um eine Frage ergänzt. Alle anderen Fragen wurden beibehalten und erwiesen sich als hilfreich.

Zwischen dem 19.04. und dem 26.04.2016 wurden sechs weitere Interviews geführt. Alle Interviews hatten eine Länge zwischen 25:33 und 45:31 Minuten.

## 4.5 Die Datenanalyse

Diese Forschungsarbeit möchte sich mit den Auswirkungen von Mentoring zur Förderung von Glaube und Kompetenzen bei jungen Erwachsenen in einem einjährigen Jüngerschaftsprogramm auseinandersetzen. Daher sollen die erhobenen Daten in Form von qualitativen Interviews im Hinblick auf Themenfelder untersucht werden. Das

folgende Kapitel beschreibt den Kodierungsprozess innerhalb der „Grounded Theory“, der am Ende in einer Theorie münden soll. Die „Grounded Theory“ ist eine flexible Methode, was ihr Vorteil ist, aber auch ihre Herausforderung. Wie genau die Kategorisierung abläuft, ist nicht näher erläutert. Das Ausschlaggebende ist die Theoriegenerierung und -verifizierung, nicht so sehr einem starren, vorgegebenen Ablauf zu folgen (Kuckartz 2010:78). Faix schreibt:

„Das Datenmaterial wird durchgearbeitet und es werden Textteile/Inhalte identifiziert und markiert, die auf ein relevantes Phänomen hindeuten. Diese konkreten Textteile stehen als empirische Indikatoren für das so genannte Phänomen. Solche Textteile repräsentieren Ereignisse, Handlungen, Beziehungen, Zustände oder Ideen, die mit dem Phänomen zusammenhängen. Kodieren bedeutet also Daten zu konzeptualisieren“ (Faix 2007:88).

Die Arbeitsschritte erfolgen mit dem Computerprogramm MAXQDA 12, welches in seiner Entwicklung für die „Grounded Theory“ gestaltet wurde. Somit eignet es sich hervorragend für die vorliegende Forschungsarbeit. Außerdem bietet MAXQDA 12 die Möglichkeit, Analyse- und Kodierungsprozesse gut zu präsentieren und darzulegen. Exploration, Interpretation, Kategorisierung, Klassifikation und Theoriebildung werden durch die eigens dafür strukturierte Benutzeroberfläche erleichtert (Kuckartz 2010:14). Auch wenn die folgende Darstellung sehr linear wirkt, wurde zwischen den verschiedenen Arbeitsschritten hin- und her gesprungen und Daten wurden ergänzt. Die Datenanalyse gehört in den gesamten Forschungsprozess und darf nicht separat verstanden werden (Faix 2007:160).

#### **4.5.1 Kategoriebildung beim offenen Kodieren**

Die sieben transkribierten Interviews wurden durchgearbeitet, um Aussagen und Textpassagen thematisch zuzuordnen. Ziel des offenen Kodierens ist es, verschiedene Kategorien zu generieren (Faix 2007:160-161). Hierbei werden alle drei Schlussmodi verwendet – Deduktion, Induktion, Abduktion.

##### *Deduktives Schließen:*

Hierbei werden Kategorien aus der Forschungsfrage und dem Leitfadeninterview abgeleitet. Dazu zählen die Kernkategorien Inhalte des Mentorings, Kompetenzentwicklung, Glaube und Gesamteindruck. Dies soll an einem Praxisbeispiel verdeutlicht werden:

1. Kategorie: Die Kategorie „Konfliktfähigkeit“ wird aus dem Interviewleitfaden abgeleitet.
2. Vorgang: Die Kategorie wird benannt und festgelegt.

3. Kodes: Die einzelnen Textstellen werden kodiert und der Kategorie „Konfliktfähigkeit“ zugeordnet.

Beispiel Manuel: (Er) *hat mich dann einfach mehr herausgefordert und ermutigt, die Konflikte direkt auch offen anzusprechen, auch in der Gruppe und so. Das hat er eigentlich immer gemacht* (Manuel; 63).

#### *Induktives Schließen:*

Beim induktiven Schließen werden die Interviewtexte durchgearbeitet und kodiert, ohne sie jedoch einer vorher festgelegten Kategorie zuzuordnen. Konkrete Aussagen im Text werden vom Forscher zusammengefasst, kodiert und einer Kategorie zugeordnet (Faix 2007:161-162).

Beispiel:

1. Kodes: Der Text wird durchgearbeitet und inhaltlich kodiert.

Beispiel Ethan: *Ja, in Linz. Ja doch, also ich hab mich mit dem Frank ganz viel unterhalten. Und das war so ne Art Mentoring. Und ich glaub Linz war die einzige Stadt, wo wir so geplantes Mentoring hatten. Ich war dem Frank zugeteilt und Simon dem Dietmar. Ich glaub Linz war auch das eigentliche Vorbild von einem ganz gezielten, geplanten Programm. (...) Aber ja, Linz war irgendwie das Vorbild von Mentoring im Einsatz* (Ethan; 103).

2. Vorgang: Inhaltlich gleiche Kodes werden zusammengefasst und gruppiert.

Beispiel Manuel: *„Wir hatten ja auch in Österreich so `n bisschen Mentoring von den Leitern dort und so, und da war das mehr Thema eigentlich als jetzt mit dem... Mit Marco hab ich da auch `n bisschen ... ok, ok“* (Manuel; 80).

3. Kategorie: Aus diesen ähnlichen Kodes werden Kategorien gebildet, denen dann weitere Kodes mit ähnlichem Inhalt zugeordnet werden. Hier entstand die Kategorie: Mentoring/Rahmenbedingungen Mentoring/Mentoring im Einsatz.

#### *Abduktives Schließen:*

Beim abduktiven Schließen werden die Aussagen im Text berücksichtigt, die nur einzeln auftauchen oder eher hypothetischen Charakter haben (Faix 2007:162). Es handelt sich um sogenannte „überraschende“ Tatsachen, um unvorhersehbares Material, das erst noch überprüft werden muss.

Beispiel:

1. Kodes: Eine Textstelle wird entdeckt und kodiert.

Beispiel Manuel: *„Und ich mir das heute auch wieder wünsche, wieder `nen richtigen Mentor zu haben. Also ich habe verschiedene Leute in verschiedenen Bereichen, aber eben nicht so diesen einen Mentor, wo du weißt man trifft sich*

*einmal die Woche und dann geht's wirklich nur da drum, ähm ja übers Leben zu reden (Manuel; 37).*

2. Vorgang: Mit Fragen und Hypothesen beginnt das abduktive Schließen. In dem vorliegenden Beispiel stellt sich die Frage: Wie entsteht bei den Teilnehmenden des MDTs der Wunsch nach einem/einer eigenen Mentor/in für die Zeit nach dem MDT?
3. Kategorie: Die Kategorie „Wunsch nach eigenem Mentor/in“ wird gebildet.

Die Ergebnisse dieser Kategorienbildungen sollen nun im Folgenden anhand des ersten, offenen Kodierens dargestellt werden.

#### **4.5.2 Ergebnisse des ersten, offenen Kodierens**

Da die Forschungsfrage das zentrale Anliegen dieser vorliegenden Forschung ist, wurde anhand dieser zu Beginn der Analyse deduktiv vier Hauptkategorien aus der Forschungsfrage und dem Interviewleitfaden gebildet (Faix 2007:163). Die Analyse hatte zum Ziel, vorläufige Kategorien zu erstellen, die im Laufe des Kodierprozesses erweitert und ergänzt werden konnten. Aus dieser deduktiven Kategoriebildung entstanden folgende vier Hauptkategorien:

1. Mentoring
2. Kompetenzentwicklung
3. Glaubensentwicklung
4. Motivation und Erwartungen zum MDT allgemein

Diesen vier Hauptkategorien wurden 14 Kategorien und 39 Subkategorien mit insgesamt 565 Codes zugeordnet. Jede Subkategorie hat eine Nummer, eine Positionsangabe mit Anfang und Ende im Text. Die Vorgehensweise beim Kodieren soll anhand von *Glaubensentwicklung/Gemeinsames Glauben leben* dargestellt werden:

**Dokument:** Transkription Deborah  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 85 - 85  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Also wir haben einmal über Vertrauen geredet, dass es total wichtig ist, dass man einander vertraut...(Pause). Also für mich war das eher so implizit, weil dadurch dass wir beide ja auch über mich reden, oder über wie wir Beziehung leben ...[unverständlicher Teil] oder dass ich wachsen konnte war ja irgendwie so wir leben Glauben, das war jetzt aber nicht so sehr explizit thematisiert.*

**Dokument:** Transkription Ethan  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 50 - 50  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Und da waren wir auch ähnlich, wie wir den Glauben erlebt hatten und was wir davon erwartet haben und zum Teil auch wie wir das Leben....*

**Dokument:** Transkription Ethan  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 62 - 62  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben:

*Also wie man immer als Christ und Christen lebt, das haben wir eher weniger thematisiert.*

**Dokument:** Transkription Ethan  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 68 - 68  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Es hat mir ein paar Hintergrundinformationen gegeben, mit denen ich andere Menschen verstehen konnte, zum Beispiel.*

**Dokument:** Transkription Jasmin  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 17 - 17  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Also das war immer der Abschluss, gemeinsam zu beten.*

**Dokument:** Transkription Jasmin  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 61 - 61  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Und dann vor allem das Gebet am Ende. Das war immer sehr intensiv.*

**Dokument:** Transkription Jasmin  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 81 - 81  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Ähm da es immer wieder um die Gruppe ging und so ähm und auch am Ende darum ging, was wird, wenn ich zurückkomme, weiß ich, dass wir darüber gesprochen haben, was heißt es, Glauben mit anderen zu leben. Aber in welche Richtung weiß ich nicht mehr.*

**Dokument:** Transkription Manuel  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 81 - 81  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Und dann haben wir eigentlich die meiste Zeit am Ende mit Gott geredet.*

**Dokument:** Transkription Manuel  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 101 - 101  
**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Mir fällt jetzt grad kein direktes Thema ein, was ich damit in Verbindung bringen würde.*

**Dokument:** Transkription Noah  
**Gewicht:** 0  
**Position:** 81 - 81

**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Hm, hauptsächlich durch Gebet.*

**Dokument:** Transkription Noah

**Gewicht:** 0

**Position:** 99 - 99

**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Also, da muss ich sagen, waren das weniger Themen unserer Mentoringbeziehung. Es ist nicht so, dass ich mich da aktiv dran erinnere. Es waren dann eher so im täglichen Umgang mit anderen oder meine Erlebnisse, die ich im MDT hatte, wo ja auch um gemeinsam Glauben leben geht an vielen Stellen. Und dann da halt manchmal drüber zu reden, aber ... war jetzt nicht so ein Thema, an das ich mich groß erinnere.*

**Dokument:** Transkription Tabea

**Gewicht:** 0

**Position:** 71 - 71

**Code:** Glaubensentwicklung\Gemeinsames Glauben leben

*Nee, da kann ich mich jetzt nicht dran erinnern.*

Am Anfang gab es viele kleine Unterkategorien, die sich im Laufe des Kodierens zu größeren, allgemeineren Kategorien entwickelten. Die Kategorien unterliegen einem laufenden Prozess fortlaufender Veränderungsdynamik (:163). Anfänglich entstanden auch viele Einzelkategorien, mit der Zeit kamen durch einige ähnliche Aussagen nicht mehr viele neue Kategorien hinzu.

#### **4.5.3 Ergebnisse des zweiten, offenen Kodierens**

Das zweite, offene Kodieren hatte zum Ziel, nochmals offen durch das Datenmaterial zu gehen und Ergänzungen zu den bisherigen Kategorien und Codes zu suchen. Außerdem ging es darum, die vorläufig festgelegten Kategorien zu sortieren und thematisch zusammenzufassen. Dabei wurden aus den oben genannten vier Hauptkategorien fünf.

1. Rahmenbedingungen Mentoring
2. Allgemeine Inhalte Mentoring
3. Kompetenzentwicklung
4. Glaubensentwicklung
5. Erwartungen und Motivation MDT allgemein
- 6.

Bei der Erweiterung auf fünf Hauptkategorien stieg auch die Anzahl der Kategorien und Subkategorien auf 16 Kategorien und 41 Subkategorien mit insgesamt 582 Codes.

Hierdurch veränderte sich der Codebaum nochmal immens.

Hier der Codebaum nach dem offenen Kodieren:

# Kodesystem 582

Rahmenbedingungen Mentoring	0		
Erwartungen Mentoring	13		
Unerfüllte Erwartungen	3		
Vorerfahrungen Mentoring	5		
Beziehungsaufbau Mentor/in/Mentee		0	
Umfeld	17		
Zuteilung	19		
Methoden	14		
Kennenlernphase	10		
Gesprächsatmosphäre	18		
Was hätte sich geholfen zu öffnen/verstanden zu fühlen	3		
Nicht hilfreich um sich zu öffnen		1	
Hilfreich sich zu öffnen		12	
Verstanden gefühlt	10		
Mentoring im Einsatz	2		
Gesamteindruck Mentoring im MDT	0		
Wichtigkeit Mentoring	20		
Typisches Treffen	21		
Selbst Mentor/in werden	4		
Verbesserungsvorschläge Mentoring		25	
Wichtig als Mentor/in	14		
Auswirkungen Mentoringseminar	7		
Wunsch nach eigenem Mentor/in	2		
Allgemeine Inhalte Mentoring	42		
Kompetenzentwicklung	0		
Konfliktfähigkeit	21		
Beispiel Konfliktlösung	1		
Konflikte gelöst	3		
Konflikte mit Mentor/in	4		
Teamfähigkeit	30		
Vorstellung von anderen verändert	1		
Beispiel Teamfähigkeit	2		
Auswirkungen auf das Team	6		
Charaktereigenschaften	15		
Neue Charaktereigenschaften entdeckt		8	
Wodurch	1		
Gaben und Fähigkeiten	2		
Kommunikationsfähigkeit	7		
Hilfsmittel und Tipps Kommunikationsfähigkeit		7	
Über persönliche Dinge reden	9		
Beispiel Kommunikationsfähigkeit	2		
Glaubensentwicklung	13		
Inhalte Glaubensthemen	14		
Gemeinsames Glauben leben	21		
Erfahrung mit Gott	10		
Beziehung zu Gott/Gottesbild	31		
Über Glauben reden	12		
Mit Nichtchristen	14		
Erwartungen und Motivation MDT allgemein		0	
Motivation /	9		
vom MDT gehört durch...	16		
Erwartung	31		

Nicht erwartet	3
Nicht erfüllt	8
Erfüllt	19

#### **Abbildung 17: Kodebaum offenes Kodieren**

Weitere Differenzierungen wurden vorgenommen, neue Kategorien kamen hinzu, da der Kodebaum nochmals mit den Daten konfrontiert wurde. Beim Kodieren wurde deutlich, dass es immer wieder eine Überschneidung zwischen bswp. den Erwartungen an das MDT und den Erwartungen an Mentoring gibt, die sich schwer getrennt kategorisieren lassen. Auch bei manchen Inhalten war oft nicht klar, ob das nun gezielt im Mentoring vorkam oder im gesamten MDT. Dies macht deutlich, dass für die Teilnehmenden oft eine Einheit herrscht zwischen Geschehnissen im MDT und der Auswertung dessen im Mentoring. Das macht es für die Auswertung gezielt für Mentoring an manchen Stellen etwas herausfordernd. Trotzdem entstanden viele hilfreiche Kategorien, die einen ersten, guten Überblick geben, über die Inhalte und Auswirkungen von Mentoring. Um eine noch größere Differenzierung zu erreichen, soll im Folgenden eine Dimensionalisierung nach Subkategorien und Gewichten erfolgen.

#### **4.5.4 Dimensionalisierung nach Subkategorien und Gewichten**

Da die Kategorien in ihren Eigenschaften unterschiedlich dimensional ausgeprägt sein können, wurden manche Kategorien nach Subkategorien und Gewichten dimensionalisiert. Vor allem dann, wenn eine Kategorie viele Codes beinhaltete, wurde nach einer feineren Klassifizierung gesucht. Als Beispiel die Subkategorie: Rahmenbedingungen Mentoring/Gesamteindruck Mentoring/Verbesserungsvorschläge. Dieser Subkategorie wurden folgende Dimensionen zugeordnet: Äußere Bedingungen; - vor dem MDT; - während der Schulungseinheiten; - während/nach den Einsätzen; - am Ende des MDTs; - keine Verbesserungsvorschläge. Die Dimensionalisierung brachte eine feinere Aufgliederung von Eigenschaften.

Eine weitere Form der Dimensionalisierung ist die nach Gewichten. Manche Eigenschaften in Kategorien können unterschiedlich dimensional ausgeprägt sein. Beispielsweise Häufigkeit (oft - nie), Ausmaß (viel – wenig), Intensität (hoch – niedrig) oder Dauer (kurz – lang) können dimensionalisiert werden (Strauss & Corbin 1996:52-53). Das Datenanalyseprogramm MAXQDA 12 verfügt über die Möglichkeit, Gewichtungen im Bereich 0-100 zu verteilen. Die Dimensionalisierung nach Gewichten soll anhand des Beispiels Rahmenbedingungen Mentoring/Gesamteindruck Mentoring im MDT/Wichtigkeit Mentoring dargestellt werden (Dimensionalisierung: wichtig – nicht wichtig).



- 100 Sehr wichtig
- 80 Wichtig
- 50 Bedingt wichtig
- 20 Nicht so wichtig
- 0 Nicht wichtig

Das Beispiel soll verdeutlichen, wie Aussagen in einem Bereich (hier die Wichtigkeit von Mentoring) so gewichtet werden können, dass man einen schnelleren Überblick erhält, wer etwas wie sieht. Und für die grundsätzliche Analyse wird dann von Bedeutung sein, wie bspw. Mentoring grundsätzlich als wichtig/unwichtig gesehen wird. Daher hier ein Beispiel der Gewichtungen:

Beispiel: Mentoring/Gesamteindruck Mentoring im MDT/Wichtigkeit Mentoring

Dokumentname	Code	Anfang	Ende	Gewicht	Segment	Erstellt am
Transkription Ethan	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	74	74	20	Aber ich finde das hatte keine große Rolle gespielt, einfach weil es schwierig war in den Einsätzen oder im letzten Viertel des Jahres, wo wir halt TeenStreet und andere Sachen vorbereitet und durchgeführt haben. Da dürfte es wohl mehr Zeit gewesen wären. Ich weiß nicht – es war gut, es war aber auch kein großer Teil des MDTs.	11.05.2016 15:51:09
Transkription Jasmin	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	89	89	20	Ich würde sagen, es war nicht unbedingt der ausschlaggebendste Teil und, ähm, mein absoluter Favorit.	11.05.2016 17:24:13
Transkription Jasmin	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	89	89	20	Aber da gab's andere Teile, wie die Einsätze oder die Aktionen, die wir unter der Woche hatten, oder so... oder eben, ähm, auch mein Team, die, glaub ich, mehr Highlight waren.	11.05.2016 17:24:27

Transkription Manuel	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	107	107	20	Eher nicht so wichtig, weil er einfach von der Zeit her ziemlich wenig in Anspruch genommen hat.	12.05.201 6 16:07:57
Transkription Tabea	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	77	77	20	Ich muss sagen, dass das Mentoring jetzt für mich, ähm, jetzt nicht den höchsten Stellenwert so hatte, einfach dadurch dass bei Martina und mir ein bisschen, ähm, ... manchmal chaotisch war und nicht so regelmäßig. Wir hatten auch in den Einsätzen nicht unbedingt Kontakt. Das lag aber an uns beiden. Also ich hab nicht den Kontakt gesucht und sie, ähm, hat auch irgendwie sich nicht gemeldet, ähm einfach auch weil wir dort ja ne Betreuung hatten, während den Einsätzen, ähm, ja.	17.05.201 6 11:17:46
Transkription Jasmin	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	89	89	50	Aber es war auf jeden Fall etwas, was ich als sehr positiv erlebt habe und was ich auch immer mehr geschätzt und gebraucht habe.	11.05.201 6 17:24:21
Transkription Daniela	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	86	86	80	Ja also doch, ziemlich wichtig.	10.05.201 6 14:56:16
Transkription Ethan	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	74	74	80	ich glaub weil Dietmar und ich sich so gut verstanden haben, war das ne ganz schöne Zeit, die ich immer gemocht habe.	11.05.201 6 15:51:00

Transkription Deborah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	105	105	80	Die spannendste Frage (lacht). (Pause)Ich fand das eigentlich, das Konzept ziemlich gut.	11.05.201 6 16:10:01
Transkription Noah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	107	107	80	Und es war andererseits einfach gut, da nen älteren, erwachseneren Menschen zu haben, der da mit einem reden konnte. Also mit dem man reden konnte und diese Freundschaft nicht erst lange suchen muss, was wahrscheinlich so lang gedauert hätte, wie das MDT selber.	13.05.201 6 13:20:36
Transkription Tabea	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	77	77	80	Mentoring hat mir persönlich gut gefallen, einfach weil ich ne Möglichkeit hatte, ähm, außerhalb des MDTs so zu sagen.. so außerhalb der Gruppe ähm mit jemandem zu reden, was mich beschäftigt. Und da konnte ich eben auch, ähm, übers MDT reden. Wenn ich jetzt irgendwie mit jemandem nicht klar kam oder mich irgendwas herausgefordert hat.	17.05.201 6 11:17:23
Transkription Daniela	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	84	86	100	I: Kannst du machen... D:Also ich würde behaupten Mentoring war schon essentiell würde ich behaupten	10.05.201 6 14:54:49
Transkription Daniela	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	86	86	100	Und grade wenn sich da Konflikte ergeben und man sich vielleicht auch erst nicht traut das anzusprechen oder das überhaupt	10.05.201 6 14:55:39

					irgendwie nicht geht, dann ist es unglaublich wichtig, ne Person zu haben, die einen durch diese Zeit begleitet, wo auch viel Veränderung passiert	
Transkription Daniela	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	86	86	100	wenn man dann in den ersten Einsatz zum Beispiel geht, dann ist da immer noch so diese Vertrauensbasis da	10.05.2016 14:55:59
Transkription Deborah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	95	95	100	Ich glaube, es war sehr wichtig, um die Eindrücke, die ich hatte zu verarbeiten und auch so Zeit zu haben, wo ich nicht mich geben muss und anderen Leuten helfen oder mich in andere Leute investiere, sondern dass ich da die Zeit hatte, so das zu verarbeiten und zu gucken: Wie reagier ich auf was? So, also es war total wichtig, um auch das was ich gelernt habe zu verarbeiten nochmal besser. Ja, und um auch Dinge, um aus mir selber rauszukommen und zu wachsen und das dann gleich anzuwenden und Dinge zu lernen. Ja, dass es auch schneller ging, als wenn ich das jetzt das ohne Mentoring gemacht hätte und dann am Ende des Jahres festgestellt hätte: Ah das und das würde ich gern anders machen, aber das Jahr ist schon vorbei und ich kann das üben, sondern so zu	11.05.2016 14:40:05

					sehen: Oh, das und das muss ich verändern und das kann ich dann schon üben so im Jahr. Also da fand ichs voll gut, da ne Person zu haben, die dann da dabei ist und einen immer wieder da drauf bringt so.	
Transkription Deborah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	99	99	100	Es unbedingt beibehalten (lacht), das ist auch ein guter Termin.	11.05.2016 14:41:46
Transkription Deborah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	105	105	100	Ich glaub, ihr hattet auch immer wieder nachgefragt, wies mit den Mentoren läuft. Das ist, glaub ich, total wichtig.	11.05.2016 16:10:10
Transkription Deborah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	105	105	100	Habt ihr schon sehr gut gemacht	11.05.2016 16:10:17
Transkription Manuel	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	111	111	100	Und ansonsten schon auch das man - einfach die Person des Mentors ist schon mega wichtig.	12.05.2016 16:08:54
Transkription Noah	Rahmenbedingungen Mentoring\Gesamteindruck Mentoring im MDT\Wichtigkeit Mentoring	107	107	100	Der Bereich Mentoring würd ich sagen war sehr wichtig. Einfach um auch jemanden zu haben, mit dem man über persönliche Dinge reden kann, da man einfach in einer neuen Umgebung ist, wo sich eine solche Beziehung erstmal aufbauen müsste.	13.05.2016 13:20:31

**Abbildung 18: Beispiel Dimensionalisierung**

Hier wird deutlich, dass Ethan Mentoring als nicht so wichtigen Teil des MDT-Programmes empfunden hat. Bei Manuel wird klar, dass er durch Frust mit seinem Mentor, der recht wenig Zeit hatte, Mentoring persönlich für sich – auf das MDT-Jahr bezogen – ebenfalls als unwichtigen Teil ansieht, Mentoring als Konzept aber

grundsätzlich als sehr wichtig empfindet. Jasmin beschreibt Mentoring als nicht den wichtigsten Teil des MDTs und zählt einige, für sie wichtigere Bereiche auf, erklärt aber auch, dass sie trotzdem davon profitiert hat. Tabea beschreibt ähnlich, dass Mentoring nur einen geringeren Teil des MDTs ausgemacht hat, vor allem weil eine Terminabsprache und eine Regelmäßigkeit der Termine mit ihrer Mentorin schwierig waren, spricht aber auch davon, dass es gut war, die Möglichkeit von Mentoring zu haben, um über Dinge zu reden, die innerhalb der Gruppe schwierig zu thematisieren sind. Für Daniela und Deborah war Mentoring sehr wichtig. Beide sprechen davon, dass der Bereich sie unglaublich weitergebracht und bereichert hat. Beide würden Mentoring auf jeden Fall beibehalten und sehen einen großen Gewinn darin. Auch für Noah war Mentoring eine gute, bereichernde Erfahrung.

Diese Erkenntnisse sind möglich, da man durch die Gewichtung erkennen kann, wer welche Aussagen getroffen hat. Das macht einen schnelleren Überblick möglich.

#### **4.5.5 Die lexikalische Analyse**

Ziel der lexikalischen Analyse ist es, bestimmte Schlüsselbegriffe zu identifizieren und den Text weiter zu erforschen. Bestimmte Stichwörter und Wortkombinationen lassen sich durch das Computerprogramm MAXQDA 12 suchen (Kuckartz 2010:121). Die Analyse orientiert sich am Fragebogen, der Forschungsfrage und den Haupt-, Unter- und Subkategorien. Man möchte damit dem möglichen Kern oder der inneren Struktur der Interviews näher kommen. Von der Häufigkeit der Begriffe lassen sich thematische Schwerpunkte innerhalb der Interviews festlegen (Faix 2007:188-189).

Mit Hilfe des Softwareanalyseprogramms MAXQDA 12 wurden die Interviews auf ein Wort, ein Wortteil oder Wortkombinationen durchsucht.

Diese Suche weist eine Reihe von Vorteilen, aber auch von Nachteilen auf. Sie ist eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Analysemethoden, aber auch nicht mehr. Ein Vorteil ist, dass sie schnell Daten abrufen und man nicht manuell segmentieren muss. Man kann recht schnell herausfinden, wer welche Wörter häufig benutzt und damit Schwerpunkte legt.

Die Software kann allerdings nur „dumm“ den Eingabeanweisungen des Nutzers folgen, daher müssen die Texte möglichst fehlerfrei sein, um verwertbare Ergebnisse zu liefern (Kuckartz 2010:129). Wird beispielsweise ein Wort unterschiedlich geschrieben, erkennt das Programm es nicht. Bsp: Internet-User/Internetuser. Auch ist nicht bei allen Wörtern eine häufigere Nutzung ein Indiz für Wichtigkeit, trotzdem kann man mit der Suche grobe Tendenzen herausarbeiten. Im Folgenden sollen einige Worthäufigkeiten dargestellt werden, sortiert nach Kategorien:

### **Rahmenbedingungen Mentoring und allgemeine Inhalte Mentoring**

Begriff	Vorkommen gesamt	In Dokumenten
Mentoring	164	7
Mentor/in	76	7
Beziehung	39	7
Erwartungen	39	7
Gespräch	31	7
Kennen(lernen)	22	6
Zuteilung	11	7
Treffen	11	7
Persönlich	42	7

### **Kompetenzentwicklung**

Begriff	Vorkommen gesamt	In Dokumenten
Team	45	7
Konflikt	48	7
Charakter	21	7
Persönlichkeit	9	5
Reden	59	7
Kommunikation	10	6

### **Glaubensentwicklung**

Begriff	Vorkommen gesamt	In Dokumenten
Glaube	46	7
Glauben	4	2
Gott	158	7
Jesus	4	2
Beten	8	6
Christ	9	1
Nichtchrist	9	7
Bibel	11	2

Das unterschiedliche Aufkommen von bestimmten Begriffen und die Zuordnung zu bestimmten Themenbereichen geben bereits Hinweise auf eine inhaltliche Ausrichtung. Dies hat Relevanz für die weitere Analyse.

Bei den Rahmenbedingungen wird deutlich, dass ein Schwerpunkt auf der Beziehung, dem Persönlichen und den Erwartungen liegt. Mentoring ist für die Beteiligten etwas, bei dem (persönliche) Beziehung wichtig ist, genauso wie das Reden über Persönliches. Außerdem ist es mit bestimmten Erwartungen verknüpft. Bei der Kompetenzentwicklung liegt der Schwerpunkt auf Team(fähigkeit) und Konflikt(fähigkeit). Den eigenen Charakter entdecken oder Persönlichkeitseigenschaften erkennen, ist weniger Thema der Mentoringtreffen. In der Sache von Mentoring liegt es, dass Reden ein wichtiges Tool dazu ist.

Bei der Glaubensentwicklung ist Gott das wichtigste Element, gefolgt von Glauben. Das ist insofern auch interessant, als dass Gott das meistgenannte Wort der ganzen Dokumente ist. Es fällt auf, dass für die Teilnehmenden die Glaubensentwicklung und Gottesbeziehung den höchsten Stellenwert innerhalb von Mentoring hat, einiges mehr als die Kompetenzentwicklung.

#### *4.5.5.1 Der Codematrix Browser*

Der Codematrix Browser ist ein Visualisierungstool des Softwareanalyseprogrammes MAXQDA 12, um fallübergreifende Visualisierung möglich zu machen. Das Tool arbeitet mit den erstellten Codes und Kategorien und stellt Verbindungen und Verteilungen grafisch dar. Die Darstellung ermöglicht schnelle Erfassbarkeit und leichte Interpretation (Kuckartz 2010:192).

In MAXQDA werden in einer Matrix Verbindungsknoten dargestellt, die die verschiedenen Codes und Subcodes zu den verschiedenen Interviewpartnern in Verbindung setzen. Auf der x-Achse werden die Interviews und auf der y-Achse die Kategorien aufgeführt. Je größer ein Verbindungspunkt dargestellt wird, desto mehr Codes wurden einer Kategorie zugeordnet (:194). Somit kann recht schnell festgestellt werden, welche Schwerpunkte die Interviewpartner in ihren Aussagen getroffen haben.

Hier nun die Ergebnisse der wichtigsten Kategorien im Code Matrix Browser der verschiedenen Interviews:

Tabea → „Beziehung zu Gott/Gottesbild“, „Erwartungen“ und „Erwartungen erfüllt“

Daniela → „Typisches Treffen“ und „Teamfähigkeit“

Deborah → „Beziehung zu Gott/Gottesbild“ und „Methoden“

Ethan → „Glaubensentwicklung“

Jasmin → „Erwartungen“ und „Teamfähigkeit“

Manuel → „Glaubensentwicklung“, „Teamfähigkeit“ und „Konfliktfähigkeit“

Noah → „Neue Charaktereigenschaften entdeckt“

Anhand der Analyse des Codematrix Browsers werden die Schwerpunkte der einzelnen Interviewpartner deutlich. Das was während der Interviews manchmal als „Grundgefühl“



entstand, verdichtet sich hier schriftlich. Für Tabea ist demnach die Beziehung zu Gott das zentrale Anliegen von Mentoring. Sie hatte viele Erwartungen und viele davon sind erfüllt worden.

Daniela hat die Teamfähigkeit und das Zwischenmenschliche als wichtigstes Thema. Auch die Abläufe der Treffen sind für sie wichtig.

Für Deborah steht die Gottesbeziehung im Mittelpunkt. Vieles in ihrem Mentoringprozess geschah durch Anwendung von unterschiedlichen Methoden. Das half ihr, um ihre Gottesbeziehung weiter zu entfalten.

Für Ethan ist die Glaubensentwicklung Kern des Mentorings und bei Jasmin hat Mentoring viel mit Erwartungen zu tun (siehe auch lexikalische Analyse). Für sie haben die Beziehungen im Team einen großen Stellenwert. Bei Manuel verteilen sich die Schwerpunkte von Mentoring auf die Glaubensentwicklung, die Team- und Konfliktfähigkeit. Das bedeutet sowohl seine Gottesbeziehung, als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen hat er als wichtige Themen im Mentoring erwartet.

Lediglich Noah hat als zentrales Thema die Entdeckung und Entwicklung von Charaktereigenschaften.

Diese Analyse hilft um Schwerpunkte der einzelnen Interviewpersonen herauszuarbeiten.

#### *4.5.5.2 Der Code Relation Browser*

Der Code Relation Browser ist ein weiteres Veranschaulichungstool, um Verbindungen zwischen Kategorien auf einer Matrix zu verdeutlichen. Sowohl auf der x-Achse, wie auch auf der y-Achse werden die zuvor erstellten Kategorien aufgeführt. Die Größe der Punkte auf der Matrix hängt davon ab, inwiefern innerhalb der Interviews Codes der Kategorien auf der x- und y-Achse zugeordnet wurden.

Die Beziehungen der Kategorien werden also dargestellt. Diese Darstellung kann wichtig sein für die weitere Analyse und ist innerhalb von ein paar Minuten von MAXQDA darstellbar.

Hier die wichtigsten Ergebnisse:

- Teamfähigkeit + Konfliktfähigkeit
- Glaubensentwicklung + Gemeinsames Glauben leben
- Umfeld + Typisches Treffen
- Auswirkungen Mentoringseminar + Selbst Mentor/in werden
- Typisches Treffen + Gemeinsames Glauben leben

Deutlich wird, dass Personen, für die Teamfähigkeit wichtig ist auch viel über Konfliktfähigkeit geredet haben. Daran wird deutlich, dass diese Bereiche in vielem zusammengehören. Personen, denen die eigene Glaubensentwicklung wichtig ist, sprechen darüber, wie sie Glauben mit anderen leben. Glauben entwickeln bedeutet

damit, ihn mit anderen zu leben und zu entwickeln. Das Umfeld der Mentoringtreffen und der Ablauf eines typischen Treffens stehen miteinander in Verbindung, sowie ein typisches Treffen und das gemeinsame Glauben leben. Je nach Ablauf eines Treffens kann Glauben unterschiedlich gelebt werden. Das Mentoringseminar hat Auswirkungen auf den Wunsch, selbst Mentor/in zu werden.

Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse, wird der Arbeitsschritt des axialen Codierens begonnen.

#### **4.5.6 Das axiale Kodieren**

Nach dem Analyseschritt des offenen Kodierens soll nun der nächste Schritt des axialen Kodierens folgen. Das axiale Kodieren möchte Verbindungen der einzelnen Kategorien und innere Motive der Forschung innerhalb der Daten auf eine neue Art zusammenstellen. Dies geschieht durch ein Kodierparadigma, das sich zusammensetzt aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen.

Das Kodierparadigma wird auf das zentrale Phänomen dieser Forschungsarbeit ausgerichtet und für die einzelnen Interviews angewendet (Petry 2013:120). Das Paradigma hilft, bei allen Interviews mit einem einheitlichen Schema zu arbeiten. Da das Ziel dieser Forschung ist, herauszufinden, ob und inwieweit Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring stattgefunden hat, soll das axiale Kodieren auf dieses Phänomen her deduktiv untersucht werden. Ein Phänomen ist nach Strauss und Corbin

„die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf dem eine Reihe von Handlungen und Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen“ (1996:75).

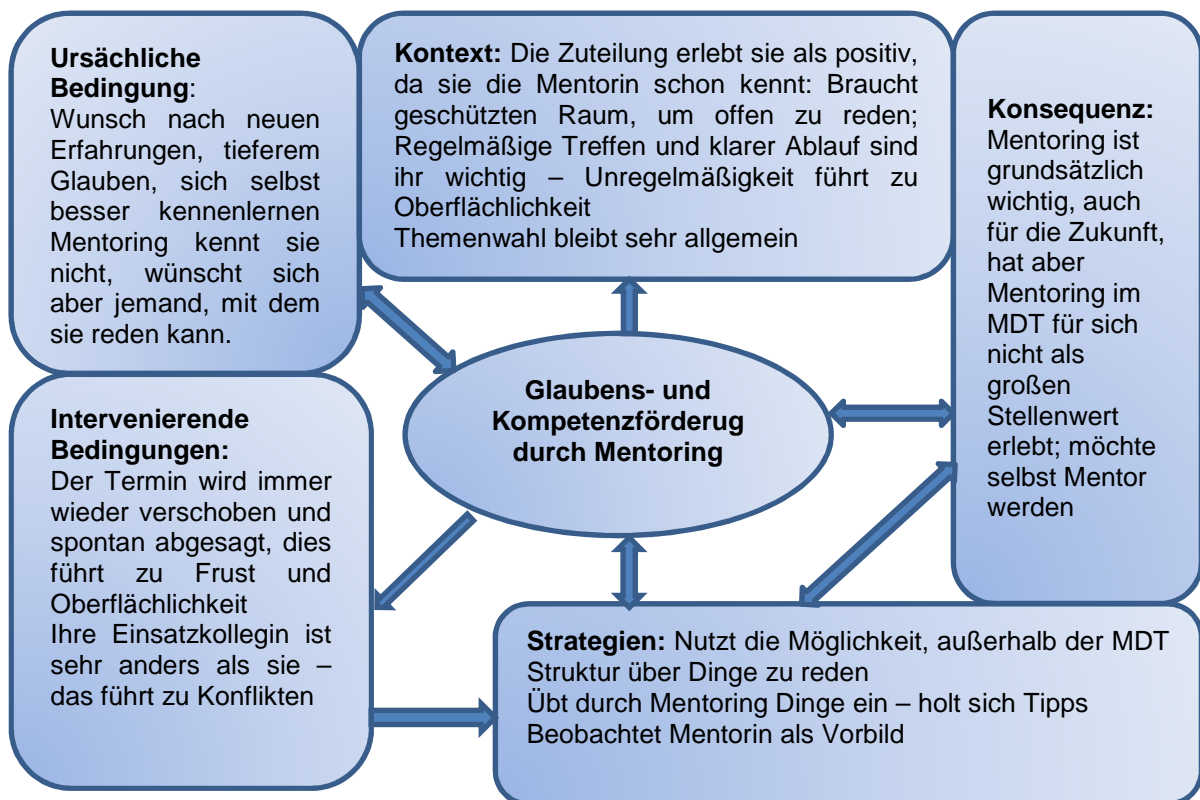
Das Kodierparadigma hat folgende Komponenten:

1. Die ursprünglichen Bedingungen verweisen auf „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung des Phänomens führen“ (Strauss & Corbin 1996:86). Auf ursächliche Bedingungen weisen manchmal Begriffe wie „wenn“, „während“, „da ja“, „weil“, „infolge“ und „wegen“ (:80). Die Fragen, die sich bei den ursprünglichen Bedingungen stellen ist: Warum beginnt jemand beim MDT? Welche Motivation bringt die Person für Mentoring mit? Welche dieser ursächlichen Bedingungen führen dazu, dass Glaubens- und Kompetenzentwicklung geschehen kann und welche dazu, dass sie verhindert wird?

2. Das Phänomen ist „die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht.“ (:79). In dieser Untersuchung ist das die Frage: Hat Glaubens- und Kompetenzentwicklung nachweisbar stattgefunden, und wenn ja/nein wie, und wo nimmt der Teilnehmende das war?
3. Der Kontext ist „die spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören; d.h. die Lage der Ereignisse oder Vorfälle in einem dimensional Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden“ (:75). Hier soll untersucht werden, welcher Kontext förderlich ist für Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring und welcher Kontext sie verhindert. Hierbei werden vor allem das Umfeld, die Zeit, die Gesprächsatmosphäre und ähnliches berücksichtigt.
4. Unter intervenierenden Bedingungen verstehen Strauss und Corbin „die strukturellen Bedingungen, die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts.“ (:75). Die Frage ist auch hier wieder, welche intervenierenden Bedingungen führen zu einer Förderung von Glauben und Kompetenzen und welche unterbrechen oder verhindern diese?
5. Handlung und Interaktion sind „Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.“ (:75) Welche Handlungen führen nun dazu, dass Glaube und Kompetenzen gefördert werden durch Mentoring und welche verhindern dies?
6. Die Konsequenzen sind „Ergebnisse und Resultate von Handlungen und Interaktionen“ (:75). Auf die Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass gefragt wird, welche Konsequenzen sich aus der Glaubens- und Kompetenzentwicklung ergeben (oder welche sich nicht ergeben, wenn keine stattgefunden hat).

Im Folgenden wird dieses Kodierparadigma auf die einzelnen Interviews angewendet.

#### 4.5.6.1 Evaluation Tabea



**Abbildung 19: Axiales Kodieren Tabee**

##### 1. Die ursächlichen Bedingungen:

Tabea hat den Wunsch, neue Erfahrungen zu machen, ihren Glauben zu vertiefen und sich selbst besser kennenzulernen. Daher informiert sie sich bei der Organisation „OM Deutschland“, die sie bereits kennt, bei einem Einführungsseminar über die Möglichkeiten, nach der Schule für ein Jahr einen Einsatz zu machen. Dort erfährt sie vom MDT. Ihre Erwartungen beschreibt sie wie folgt:

*„Dass ich mal, ähm, so aus meiner Komfortzone rausgepusht werden will, dass ich andere Dinge erlebe. Dass ich, ähm, persönlich wachse, dass ich mich besser kennenlernen, dass ich aber auch Gott besser kennen lerne und da ähm einfach drin wachse.“*

Dass Mentoring ein Teil des Programms ist, ist ihr bewusst und sie lässt sich positiv drauf ein, sagt aber: *„Also ich hatte vorher, vor dem MDT, eigentlich gar keinen Plan von Mentoring.“*

Sie empfindet es als sehr angenehm, dass sie ihre zugeteilte Mentorin bereits kennt, da diese ihre Personalbetreuerin ist und sie schon vor dem MDT im Kontakt waren.

## 2. Das Phänomen.

Während dem MDT erlebt Tabea eine Veränderung ihres Gottesbildes:

*„Ich hab im MDT viel über diese ähm Vaterliebe gelernt. Irgendwie das war ganz wichtig für mich oder wo ich Gott einfach so als den liebenden Vater besonders kennengelernt hab, was ich vorher nicht sagen konnte. Ich konnte vorher auch nicht so Papa oder so sagen und das war echt schön oder ist schön, dass sich das einfach geändert hat, dass es irgendwie ne innigere Beziehung ist.*

*Oh, ähm, ich denke, ich hab mit ihr drüber geredet, aber es kam jetzt nicht durch **ein** Mentoringgespräch, dass sich das verändert hat.“*

Eingebettet in der MDT-Erfahrung verändert sich Tabeas Gottesbild und sie bespricht dies auch mit ihrer Mentorin. Sie schreibt diese Veränderung nicht dem Mentoring zu, reflektiert aber mit der Mentorin über diese Veränderung.

Kompetenzen: Zudem nimmt sie wahr, dass sich ihre Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit verändert hat. Sie nimmt sich als reflektierter wahr und kann daher auch besser ihre Bedürfnisse formulieren und zum Ausdruck bringen. Dies hilft ihr, mit anderen im Team besser klarzukommen. Sie sagt:

*„Aber ich kann mich... ich versteh mich besser und ich kann besser ausdrücken, was mich beschäftigt. Ich kann es besser formulieren und in Worte fassen und, ähm, ich bin offener damit geworden, das auch Leuten mitzuteilen. Einfach weil ich jetzt mich selber verstehe und das formulieren kann.“*

Das hat sich vor allem dadurch verändert, dass sie im Mentoring üben konnte.

*„Ähm, ich denke eher, dass das durch das... man könnte fast üben sagen, einfach dadurch, dass ich das öfter gemacht habe und einfach das positiv erlebt habe, dass das jemand positiv aufnimmt, wenn ich von mir erzähle und meinen Gefühlen und meinen Problemen. Und dass sie das so angenommen hat und damit gut umgegangen ist. Ich denke das hat einem das Vertrauen gestärkt. Und für mich die Rückmeldung gegeben, dass das auch gut ist.“*

Außerdem erlebt sie Fortschritte in ihrer Konfliktfähigkeit. Sie ist durch eine Einsatzteamteilnehmerin, mit der sie ein Zimmer teilt, sehr herausgefordert, da diese von ihrer Persönlichkeit sehr anders ist (siehe intervenierende Bedingungen). Diese Herausforderungen bespricht sie mit ihrer Mentorin.

*„Ich hab mir dann Gedanken gemacht, genau. Also denk nach dem Mentoring hab ich nochmal drüber nachgedacht und, ähm genau mir war's ja dann auch ein Anliegen den Konflikt zu lösen. Und einfach durch das Mentoring, ähm, wurde es dann nochmal verstärkt, und dann hab ich mit der Person geredet, ja.“*

Dadurch bekommt sie eine neue Perspektive auf Konflikte:

*„Dass es nicht nur `ne Konfrontation ist vielleicht mit jemand, die mich nervt oder die mich Zeit und Energie kostet, ähm, aber die für mich auch Wachstum bringt, dass ich da gestärkt rausgehe.“*

Bei ihrer Glaubensentwicklung sieht Tabea im Gesamtzusammenhang von Mentoring Fortschritte, kann diese aber nicht in Verbindung mit Mentoring bringen, da ihr die Tiefe in den Mentoringgesprächen oft fehlt. Vor allem unregelmäßige Treffen führen zu Oberflächlichkeit (siehe intervenierende Bedingungen).

Bei der Kompetenzentwicklung allerdings sieht sie direkte Veränderungen durch Mentoring, vor allem durch das Reflektieren von Situationen im Alltag, wie z.B. Konflikten und dem Einüben von Kommunikation.

### 3. Kontext:

Die Zuteilung der Mentorin durch die Leitung des MDTs erlebt Tabea als sehr positiv. Sie erwähnt, dass sie das als Leitung genauso gemacht hätte. Auch das Umfeld der Treffen erlebt sie als positiv.

*„Ich hab mich wohlgefühlt einfach dadurch, dass wir uns immer `nen Raum oder `nen Ort gesucht haben, wo wir einfach unsere Ruhe hatten, wo wir nicht gestört wurden.“*

Für Tabea ist ein regelmäßiges Treffen wichtig, um sich zu öffnen und tiefere Gespräche zu führen. Leider erlebt sie die Realität als sehr unregelmäßig, zu spontan und vermisst damit einen roten Faden im Mentoring und den Tiefgang.

In den stattfindenden Gesprächen selbst erlebt sie eine angenehme Gesprächsatmosphäre, sie fühlt sich verstanden und angenommen. Sie empfindet das aktive Zuhören ihrer Mentorin als aufmerksam und verständnisvoll.

Durch die unregelmäßigen Treffen haben die einzelnen Treffen immer den gleichen, für sie oberflächlich wirkenden Ablauf mit gleichen Fragen wie: Wie geht's dir gerade? Was beschäftigt dich gerade? Und einem Gebet zum Schluss. Außerdem bedingt die Unregelmäßigkeit, dass die Beziehung nicht so tief wird und daher Mentoring für Tabea im Gesamten gesehen keine hohe Priorität hat.

4. Als intervenierende Bedingung erlebt Tabea, wie bereits erwähnt, dass immer wieder Termine verschoben werden:

*„Was mich vielleicht ein bisschen gestört hat war, aber was ich... nee, ich hab`s aber glaub nicht angesprochen. Es war immer so ein bisschen kurzfristig und*

*spontan. Und also haben wir's dann verschoben und ich glaub ja deswegen haben wir auch nicht solche Probleme oder, ähm, Sachen besprochen von Treffen zu Treffen, sondern dann war's öfter mal wieder dieser Start: Ja, wie geht's dir, was beschäftigt dich grade? Ich glaub, so im Nachhinein hätt ich mir mehr gewünscht, ja dass man so am Ball geblieben wär, so dass man so fortlaufend das Ganze ein bisschen mehr betrachtet hätte.“*

Dieses Erleben führt bei Tabea zu Frust und zu dem Gefühl, keine tiefen Gespräche zu haben. Sie beschreibt sich selbst als sehr strukturiert und jemand, der Struktur benötigt, um tiefer zu gehen. Diese Strukturiertheit führt auch zu weiteren Konflikten:

*„Ich war im Team, im Einsatzteam, ähm, mit jemandem, die total anders, ähm, wie ich ist. Ähm...chaotisch oder vielleicht auch unorganisiert oder die ähm auch einfach ein bisschen entspannter ist. Ähm und jetzt nicht so wie ich, so immer strukturierter bin. Und dass ich das einfach schätzen lerne und dass ich von ihr lernen kann, dass es auch manchmal gut ist, sich einfach Zeit zu nehmen und ähm einfach auch da zu sein, wo man is`. Und nicht schon mit den Gedanken woanders zu sein.“*

Diese Konstellation führt immer wieder zu Konflikten, die dann aber in dem Fall im Mentoring thematisiert werden können.

##### 5. Handlungs- und interaktionale Strategien:

Tabea sucht sich Rat in ihren Mentoringgesprächen und thematisiert offen ihre Schwierigkeiten, die sie in ihrem Alltag erlebt. Gerade in Konfliktsituationen schätzt sie, dass sie mit ihrer Mentorin darüber reden kann:

*„Ähm ich hab vor allen Dingen am Anfang von dem MDT mit ihr eher so über die Gruppe geredet und Konflikte, einfach weil es da präsenter war. Ich denke mit der Zeit ist man da eher reingewachsen. Aber ja, mir hat das einfach auch mal gut getan, jemandem erzählen zu können: Ah, die nervt mich grad. Oder: Das finde ich gerade anstrengend mit der Person.“*

Sie schätzt auch, dass ihre Mentorin nicht einfach Lösungen präsentiert, sondern sie hinterfragt und dazu führt, dass sie ihr Handeln selbst zu reflektieren lernt.

*„Also sie hat mir jetzt nicht irgendeine Lösung hingeklatscht und gesagt: So machst du's, sondern sie hat mich halt auch gefragt, wie ich jetzt mit der Person umgehen würde oder was ich machen könnte.“*

Gleichzeitig schätzt sie aber auch Tipps, die ihre Mentorin ihr gibt und deren Lebenserfahrung. Dabei wird aber deutlich, dass die Gesprächsthemen sich vor allem aus

aktuellen Situationen kurzfristig ergeben, und weniger Themen (wie z.B. Gottesbild) Thema sind, die sich über einen längeren Zeitraum spannen würden. Das wiederum führt Tabea zurück auf die fehlende Regelmäßigkeit.

Außerdem sucht sie sich Vorbilder zu bestimmten Themen – unter anderem auch in ihrer Mentorin – z.B. beim Thema Glauben leben.

Dass ihr die Unregelmäßigkeit in den Terminen zu schaffen macht spricht sie nicht an.

#### 6. Konsequenz:

Als Konsequenz aus der Mentoringerfahrung zieht sie, dass sie gelernt hat, dass sie vor allem Konflikt – und Kommunikationskompetenzen verbessert hat.

Auch wenn sie für sich in dem MDT Jahr Mentoring als nicht so ausschlaggebend empfunden hat, durch oben genannte Gründe, zieht sie trotzdem ein recht positives Resümee und möchte, vor allem auch motiviert durch das Mentoringseminar, in Zukunft selbst Mentorin sein.

*„Aber ich hab Mentoring auch so für mich ein Stückweit kennengelernt, dadurch dass wir den einen Seminar bei Euch hattet, bei Euch Leitern vom MDT. Das so zu sehen, ähm dass Mentoring nicht nur unbedingt ein Treffen sein muss, was man jede Woche macht, sondern dass ich auch so 'n Auge auf Jüngere haben kann oder auf meine Teeniemädels oder so. Also, das fand ich auch gut für mich so zu schauen: Hey, wo kann ich mich investieren?“*

Außerdem möchte sie aus ihrer Mentoringerfahrung, auch aus den Erfahrungen, die sie nicht gut fand, lernen und als Mentorin dann auf einige Dinge achten.

Konflikte als Chance zu sehen, diese anzunehmen und positiv lösen zu wollen ist ebenfalls eine Kompetenz, die sie erweitert hat und weiter umsetzen möchte, genauso wie die Kompetenz, gut zu kommunizieren.

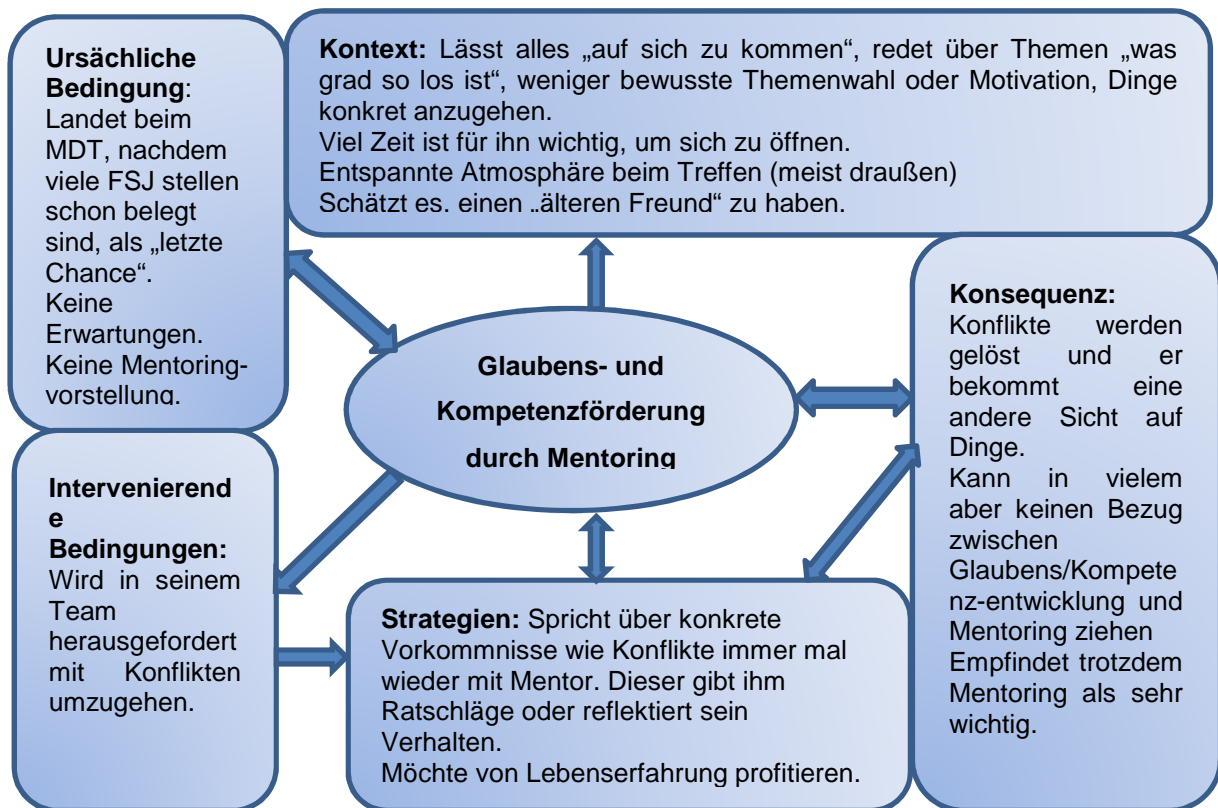
#### Resümee:

Tabea ist motiviert für die Teilnahme am MDT und freut sich auf Mentoring als Teil davon, weil sie sich eine Person wünscht, die sie begleitet. Die einzelnen Gespräche nimmt sie positiv wahr, die Atmosphäre ist angenehm und sie fühlt sich verstanden. Allerdings verschieben sich immer wieder die Termine und durch die Unregelmäßigkeit bleiben die Gespräche recht oberflächlich. Lediglich aktuelle Situationen werden besprochen, aber keine tieferliegenden Themen, wie zum Beispiel die eigene Glaubensentwicklung/Gottesbeziehung. Daher sieht Tabea zwar Fortschritte in der Konflikt- und Kommunikationskompetenz, da sie diese an aktuellen Situationen üben kann, kann aber im Bereich Charaktereigenschaften und Gottesbeziehung keinerlei



Zusammenhang zu Mentoring feststellen. Bei Konflikten kann sie andere Meinungen als hilfreich erkennen und Möglichkeiten der Konfliktlösung aktiv angehen (siehe 22)

#### 4.5.6.2 Evaluation Noah



**Abbildung 20: Axiales Kodieren Noah**

##### 1. Ursächliche Bedingungen:

Noah wollte eigentlich ein Jahr ins Ausland, bewirbt sich allerdings viel zu spät. Alle Stellen sind bereits besetzt. Bei seiner Bewerbung bei OM Deutschland für ein Auslandsjahr wird ihm dies ebenfalls mitgeteilt. Er bewirbt sich daraufhin für ein FSJ und lernt das MDT kennen. Auf Empfehlung seiner Gemeinde hin meldet er sich für das MDT an. Erwartungen kann er nicht formulieren, auch unter Mentoring kann er sich nicht viel vorstellen:

*„Also, ich glaube den Begriff hatte ich schon mal gehört. Hatte mir da jetzt aber auch noch nichts Größeres drunter vorgestellt“.*

An Mentoring nimmt er deswegen teil, weil es zum Programm des MDTs gehört und fest eingeplant ist. Wirkliche Motivation dafür oder Vorstellungen, was er damit tun will, hat er nicht.

##### 2. Phänomen:

Noah nimmt wahr, dass er im MDT generell neue Charaktereigenschaften entdeckt und ausgebaut hat. Vor allem Geduldsfähigkeit ist etwas, dass er durch seine Teamkonstellation lernen musste und im Mentoring thematisierte:

*„Sicherlich an meiner Geduldsfähigkeit. In dem man Geduld übt. Naja, man tut es einfach und versucht nicht immer seinen Gefühlen nachzugehen. Dass jetzt irgendwas passieren müsste. Sondern man wartet einfach, auch wenn es manchmal nicht so das Intuitive ist.“*

Er betont allerdings, dass dies vor allem durch das Miteinander im MDT geschehen ist, und weniger auf Mentoring zurückzuführen ist.

Er merkt, dass er besser kommunizieren kann, wie er mit Menschen reden kann. Dies führt er auch auf die Kommunikation im Mentoring zurück.

*„Vielleicht auch wie ich mit Menschen reden kann bzw. wie ich persönlich mit Menschen rede. Wie kann ich kommunizieren, was sind da meine Wege und was sind da weniger meine Wege.“*

Dies verändert auch seine Teamfähigkeit:

*I: "Würdest du sagen, dass was ihr da besprochen habt hatte Auswirkungen auf das Miteinander im Team?"*

*N: „Ja, gut wahrscheinlich.“*

*I: „Kannst du dich erinnern inwiefern?“*

*M: „Vielleicht insofern, dass mir Jens an manchen Punkten einfach nochmal neue Perspektiven für einzelne Personen gegeben hat, wie die Dinge vielleicht grad sehn. Um das selber besser nachvollziehen zu können.“*

Sowohl bei der Team-, Konflikt- als auch Kommunikationsfähigkeit sieht er also etwas Fortschritte, die konkret in Verbindung mit Mentoring stehen. Er kann andere Menschen besser einschätzen und besser mit ihnen kommunizieren. Er bleibt bei seinen Beschreibungen allerdings sehr allgemein. Bei der Geduldsfähigkeit und Charaktereigenschaften reflektiert er zwar mit seinem Mentor darüber, sieht aber keine genauen Zusammenhänge.

Während dem MDT verändern sich seine Glaubensvorstellung und sein Gottesbild:

*„Aber auf einer Seite: Wer ist Gott überhaupt? War eine Sache, die mir da letzts wieder aufgefallen ist. Ich weiß nicht, ob ich das so erzählt habe, aber als mir klar wurde, dass es eigentlich nicht der liebe Gott ist, sondern der liebende Gott. Und das ist ein feiner, aber sehr bedeutender Unterschied. Dass man Gott wirklich diesen... ja, sich bewusst machen soll, dass es ein ja großer und allmächtiger Gott*

*ist, der einen gleichzeitig liebt und das ein großes Spannungsfeld ist, aber auch ein gutes Spannungsfeld ist, in dem man leben kann und darf.“*

Allerdings betont er hier, dass dies kaum Thema war im Mentoring und seine Glaubensentwicklung in dem Jahr keine Verbindung mit Mentoring hatte, obwohl er trotzdem an einer Stelle sagt:

*„Durch die aktuellen Herausforderungen und Erlebnisse in meinem Leben, da besonders im MDT das Thema nochmal intensiver behandelt wird, Beziehung zu Gott, war das dadurch auch Bestandteil von unseren Gesprächen. Wie es mir da aktuell mitging.“*

Er scheint also Glaubensthemen immer mal wieder mit seinem Mentor besprochen zu haben, kann aber keine Entwicklung in seinem Glauben feststellen durch Mentoring.

### 3. Kontext:

Noah nimmt die Treffen wahr als etwas „das auf ihn zukommt“. Er geht die Treffen also nicht geplant an, sondern sie ergeben sich. Für Noah ist vor allem Zeit ein wichtiger Faktor, der ihm hilft, sich zu öffnen. Er braucht Zeit, seinen Mentor kennenzulernen, um dann Vertrauen zu fassen.

Die Zuteilung durch die Leitung erlebt er als positiv, da sein Mentor ähnliche Interessen hat wie er und er damit, vor allem am Anfang gute, gemeinsame Gesprächsthemen findet. Ein typisches Treffen erwähnt er wie folgt.

*„Ja zumeist haben wir uns getroffen, entweder haben wir uns rausgesetzt oder sind ein bisschen spazieren gegangen und haben einfach über Gott und die Welt und mein Leben geredet. Und am Ende dann auch noch gebetet, meistens.“*

Nur einmal kann er sich an eine Methode erinnern, alle anderen Male ist es das Reden über „Gott und die Welt“. Daran wird auch deutlich, dass es keine konkreten Themen, oder einen roten Faden im Mentoring gibt. Noah lässt „es auf sich zukommen“ und auch sein Mentor scheint keine konkreten Themen vorzubereiten. Auch während des Jahres hat man den Eindruck, dass die Motivation nicht viel mehr steigt. Dies führt dazu, dass er kaum Beziehungen herstellen kann zwischen Mentoring und seiner Glaubens- und Kompetenzentwicklung und keinen großen Gewinn daraus zieht.

### 4. Intervenierende Bedingungen:

Immer wieder erwähnt Noah, dass es Herausforderungen im MDT gab, an denen er etwas lernte, was er im Mentoring thematisierte. Dabei bleibt er sehr allgemein. Lediglich bei der Konfliktfähigkeit wird er konkreter:

*„Ich würde vielleicht sagen es gab Zeiten, in denen durfte ich lernen, dass man manchen Menschen einfach ihren Raum geben muss. Da haben die Gespräche sicherlich auch geholfen, das zu erkennen.“*

#### 5. Handlungs- und interaktionale Strategien:

Noah spricht mit seinem Mentor immer wieder über verschiedene Themen, gezielt aber auch über Teamdinge und Geduld. Zu Konflikten sagt er: *„Die hab ich dann auch mit meinem Mentor besprochen, vielleicht bei ihm auch Rat gesucht, ja.“* Und:

*I: „Würdest du sagen, dass was ihr da besprochen habt hatte Auswirkungen auf das Miteinander im Team?“*

*N: „Ja, gut wahrscheinlich.“*

*I: „Kannst du dich erinnern inwiefern?“*

*N: „Vielleicht insofern, dass mir Jens an manchen Punkten einfach nochmal neue Perspektiven für einzelne Personen gegeben hat, wie die Dinge vielleicht grad sehn. Um das selber besser nachvollziehen zu können.“*

Bewusst sucht er Ratschläge, wie er mit Konflikten umgehen kann. Aber nicht nur das Mentoringgespräch an sich hilft ihm, sondern er sieht auch bewusster die Situationen, die ihm Fähigkeiten verschaffen: *„Also ich würde sagen durch Teamarbeit kann man lernen, seine Teamfähigkeit zu verbessern.“* Das als Chance wahrzunehmen, sieht er klarer. Mehrmals betont er auch, dass gemeinsames Gebet mit dem Mentor für ihn hilfreich war sich weiterzuentwickeln.

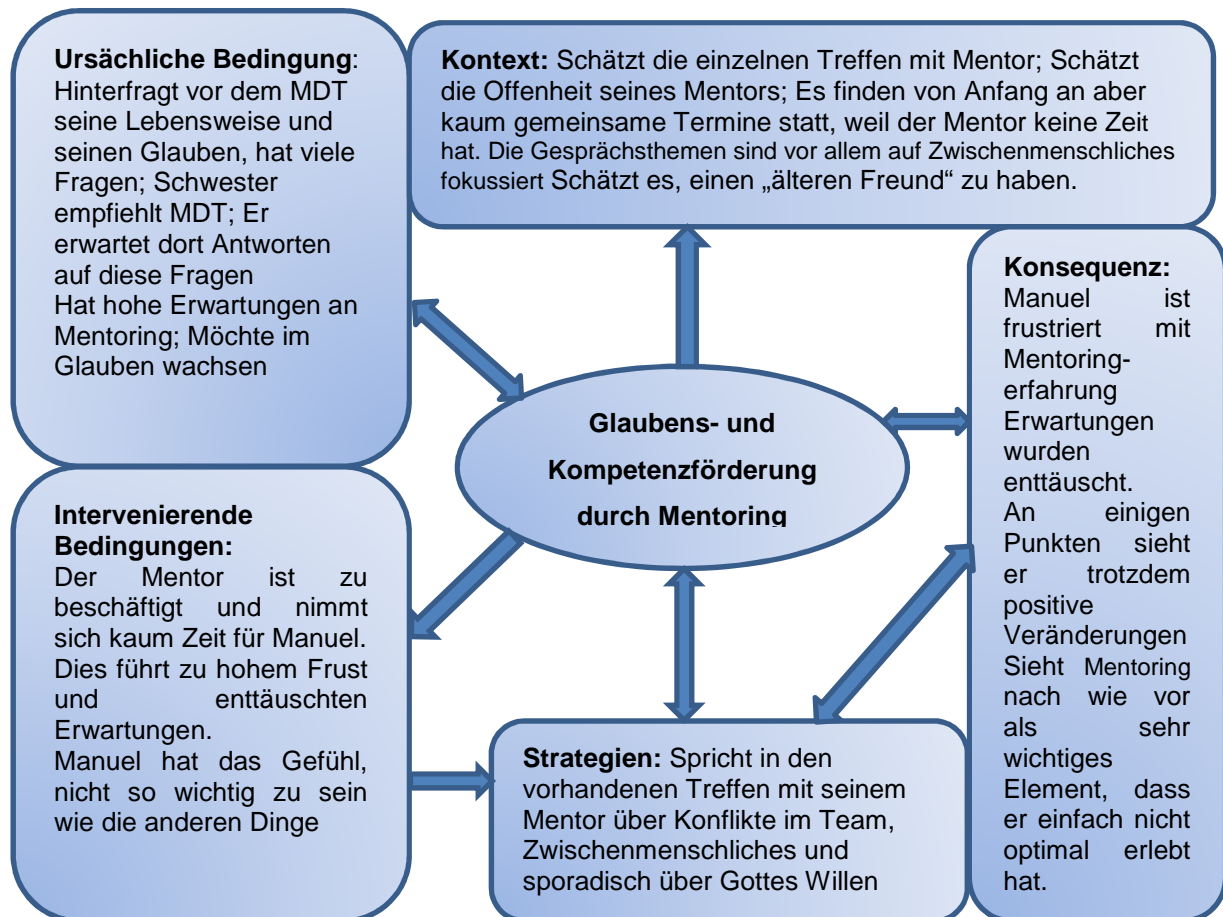
6. Konsequenzen: Er erlebt, dass Konflikte sich lösen, er besser mit anderen Menschen umgehen kann auch dadurch, dass sein Mentor ihm Ratschläge gibt. Seine Geduldsfähigkeit steigt. Trotzdem kann er bei anderen Themen im Bereich Kompetenz- und Glaubensentwicklung keinen Zusammenhang herstellen zu Mentoring. Trotzdem betont er, dass er Mentoring als sehr wichtigen Teil empfunden hat und würde das unbedingt weiter beibehalten wollen.

#### Resümee:

Noah kommt „auf den letzten Drücker“ zum MDT, auf Ratschlag seiner Gemeinde. Er hat keine Erwartungen und auch die Motivation ist sehr zurückhaltend. Er hat keine Vorstellung von Mentoring und „lässt es auf sich zukommen“. Daher packt er Mentoring auch nicht bewusst an und manches wirkt etwas lustlos und von außen vorgegeben. Er erlebt die Treffen als positiv, kann aber nicht mehr viele konkrete Themen nennen und in vielem auch keinen Bezug herstellen, zwischen seiner Glaubens- und

Kompetenzentwicklung und Mentoring. Lediglich hier und da redet er mit seinem Mentor über ganz aktuell vorgefallene Situationen und kann dort auch Fortschritte in bspw. seiner Konfliktfähigkeit sehen. Trotzdem empfindet er Mentoring als etwas sehr wichtiges, was er gerne weiter beibehalten würde.

#### 4.5.6.3 Evaluation Manuel



**Abbildung 21: Axiales Kodieren Manuel**

##### 1. Ursächliche Bedingungen:

Manuel erlebt eine Phase, in der er vieles hinterfragt, was er bisher als normal betrachtet hat – vor allem seine eigene Lebensweise und seinen Glauben. Viele Fragen stauen sich auf. Diese möchte er gerne angehen und bewirbt sich daraufhin – auf Empfehlung seiner Schwester, die bereits einen Einsatz mit OM gemacht hat – beim MDT. Er kommt mit großen Erwartungen, diese Fragen beantwortet zu bekommen und vor allem viel über Gott zu erfahren. Er formuliert seine Erwartungen wie folgt:

*„...weil ich grade auch vorher in der Phase irgendwie viel so Fragen über den Glauben und so Sachen, die ich mache, hinterfragt habe. Und meine Erwartung war auf jeden Fall, dass es mir dabei hilft.“*

Gerade bei Glaubensthemen und Bibelwissen hat er große Erwartungen:

*„Und auch in diesen Bibelschulteilen, wovon ich ja gelesen habe, dass ich da auch mehr über die Bibel lerne und auch über die Sachen, wo ich mich nicht so auskannte und auch halt gar nicht so genau wusste, wies in der Bibel ist, dass ich da ähm Antworten drauf kriege.“*

Auch von Mentoring erwartet er viel:

*„Dass es halt irgendwie eine Person gibt, von der ich – also wenn ich das jetzt einfach mal auf mich beziehe – Mentoring für mich - dass es eine Person gibt, von der ich irgendwie viel lernen kann und die mir irgendwie in meinen Fragen und sowas da irgendwie weiterhilft und mit der ich halt auch irgendwie so vertraut bin. Und die nicht nur hinterfragen lässt, sondern da dann auch weiter mitgeht. Und nicht nur die Fragen stellt und mich dann damit allein lässt, das hab ich nicht unter Mentoring verstanden oder erwartet. Und die mich auch kritisch hinterfragt - die Sachen, die ich mache.“*

2. Phänomen:

Im Bereich Kompetenzentwicklung sieht Manuel unterschiedliche Entwicklungen.

Bei der Frage, ob sich seine Teamfähigkeit verändert hat, sagt er:

*„Also während dem gesamten Jahr auf jeden Fall schon. Und Mentoring war da bestimmt auch ein Teil von. Ich glaub, dass da die Praxis mehr verändert hat, als das Drüber-reden, aber ja, hat sich auf jeden Fall verändert.“*

Damit wird klar, er sieht das MDT als Veränderungsprozess, kann aber bei einigen Fragen nicht sagen, ob Mentoring da einen direkten Einfluss darauf hatte.

Er entdeckt zwar keine neuen Charaktereigenschaften an sich, kann aber alte neu wiederentdecken:

*„Mir ist auf jeden Fall manche Sachen sind mir bewusst geworden, als ich meinen Charakter da irgendwie nicht so ausgelebt habe, wie ich das sonst so mache. Dass es schon irgendwie dazugehört und dass es schon gefehlt hat. Ich glaub jetzt nicht unbedingt, dass die neu dazugekommen sind, sondern dass die auch vorher schon da waren, nur ich die davor nicht so bewusst ausgelebt habe oder so.“*

Dies führt er auch auf die Reflexion mit seinem Mentor zurück.

Lediglich bei Konfliktsituationen sagt er:

*„Also mein Konflikt war halt die ganze Zeit eigentlich, (...), dass ich schon eigentlich auch gerne irgendwie so humorvoll bin und gerne Sachen nicht nur so ernst mache und gerne auch über viele Dinge Witze mache. Und dass ich das am Anfang schon auch einfach im Zusammenleben mit dem Jakob und im*

*Zusammensein mit ihm... Weil ich wusste, dass es ihm total gegen den Strich geht, und er überhaupt nicht so ist – dass ich das da schon voll zurückgestellt habe. Da hat der Marco mich halt schon voll ermutigt, mich halt irgendwie ...trotzdem halt so zu sein, wie ich das wichtig finde.“*

Hier kann er also Verbindungen herstellen zwischen seiner Kompetenzentwicklung im Bereich Konfliktfähigkeit und Mentoring.

*„Und auch so bei Konflikten, wie ich mich da am besten verhalte und sowas. Manchmal hab ich glaub einfach mit ihm darüber geredet, weil er halt nicht vom Team dabei war und weil ich einfach das halt mal loswerden wollte. Also meistens war mir das ein Anliegen darüber zu reden, über das was so war. Was bei mir grad war und dann ähm hat er halt meistens wieder Fragen dazu gestellt, warum das bei mir so ist und hat mir dann auch manchmal Tipps gegeben, die mir widerstreben, zum Beispiel dann irgendwann.. Hat mich dann einfach mehr herausgefordert und ermutigt, die Konflikte direkt auch offen anzusprechen, auch in der Gruppe und so. Das hat er eigentlich immer gemacht.“*

Somit kann Manuel zwar einige Bezüge zu Mentoring und seiner Kompetenzentwicklung herstellen, allerdings nicht in dem Maße, wie er es erwartet und sich gewünscht hätte. Bei der Glaubensentwicklung erwähnt er zwar, dass er mit seinem Mentor über ein bis zwei Dinge gesprochen hat, kann aber keine Verbindung sehen zwischen Glaubensentwicklung und den Mentoringgesprächen. Dafür hätte ihnen die nötige Zeit gefehlt.

### 3. Kontext:

Manuel schätzt die einzelnen Treffen mit seinem Mentor und auch die offene Gesprächsatmosphäre:

*„Und dass es da dann halt auch irgendwie so...und dass er selbst auch mir gegenüber offen war. Das hat mir auf jeden Fall auch geholfen. Das kam so gegen Ende, am Anfang war das eher nicht so. Aber am Anfang kannten wir uns ja noch nicht so gut, da war ich auch noch nicht so offen.“*

*Also ich hab auch das Gefühl gehabt, dass ich immer alles sagen konnte, ohne da irgendwie beurteilt oder was auch immer zu werden, sondern einfach erstmal ganz, ganz locker.“*

Die Treffen laufen oft so ab, dass der Mentor am Anfang etwas fragt, sie sich vor allem über Teamdinge unterhalten und am Ende gemeinsam beten.

In den Treffen geht es meistens um mitgebrachte Themen von Manuel, manchmal bereitet auch der Mentor ein Thema vor.

Aber es wird eben auch deutlich, dass Manuel das Zeitproblem als Hinderungsgrund für gutes Mentoring sieht. Er entscheidet sich am Anfang bewusst dafür, sich zu öffnen im Mentoring, erlebt aber durch die seltenen Treffen, dass vieles nicht angesprochen werden kann.

#### 4. Intervenierende Bedingung

Wie bereits erwähnt, ist die größte Schwierigkeit für Manuel die fehlende Zeit seines Mentors und die wenigen, unregelmäßigen Treffen:

*Und ich würde vielleicht - naja das ist halt, weil ich das so erlebt habe, dass das immer für mich das schwierig war. Weil ich wusste, dass der Marco Familienvater ist, gleichzeitig eigentlich hier nen neuen Job hat, wo er sich noch einarbeiten muss, und dann da nebenbei noch studiert. Und dass ich halt eigentlich wusste, oder mich auch selbst... – nicht weil er mir das Gefühl gegeben hat - nur ganz selten – dass ich halt wusste oh, eigentlich bin ich jetzt da und eigentlich hat er ganz viele andere wichtige Sachen zu tun, die auch alle gut sind und richtig. Und deswegen war's halt erstens schwierig, dass wir uns nicht so oft getroffen haben, und deshalb da halt vielleicht zu schauen, dass man vielleicht auch Leute sucht, die auf jeden Fall Zeit und die Kapazität haben dafür, sich da auch reinzuhängen. Weil das find ich schon immer cool auch. Das hab ich halt nicht so erlebt. Also schon dass er sich da reingehängt hat und dass er sich das mit Leidenschaft gemacht hat, was er gemacht hat, aber... ja.“*

Zum einen finden zu wenige Treffen statt, zum anderen hat Manuel das Gefühl, dass sein Mentor mit anderen Dingen beschäftigt ist und gar nicht die Kapazität hat sich auf ihn einzulassen.

#### 5. Handlungsstrategien:

Manuel thematisiert in den (vorhandenen) Mentoringtreffen, die er hat, vor allem Konflikt- und Teamdinge und bekommt dort ein paar Tipps.

*„Wenns dann quasi darum ging, irgendwie mit Leuten darüber zu kommunizieren, oder sowas, hat er mir Tipps gegeben, worauf ich achten könnte, oder können sollte oder sollen könnte. Aber so ganz grundsätzlich sind das schon Sachen, wo ich heute immer noch denke: ja, ok doch, da sollte ich vielleicht aufpassen, wenn ich mit anderen Leuten rede oder sowas. Von daher schon, ja doch, so `n bisschen schon.“*



Um seinem Wunsch, in seiner Glaubensentwicklung und in seinen Lebensfragen vorwärts zu kommen nachzukommen, gerecht zu werden, sucht er sich teilweise andere Leute (z.B. Mentor im Einsatz), oder Menschen, die er während dem MDT sonst trifft, weil er schnell merkt, dass sein Mentor dies nicht abdeckt. Einiges bleibt offen und er ist frustriert darüber.

#### 6. Konsequenz:

Er erlebt Mentoring als unwichtigen Teil des MDTs, einfach weil dieser wenig Zeit einnimmt:

*„Eher nicht so wichtig, weil er einfach von der Zeit her ziemlich wenig in Anspruch genommen hat.“*

*„Dafür hatten wir auch einfach nicht so viel Zeit muss man sagen, genau deswegen wars schon nicht so das große Thema im Mentoring.“*

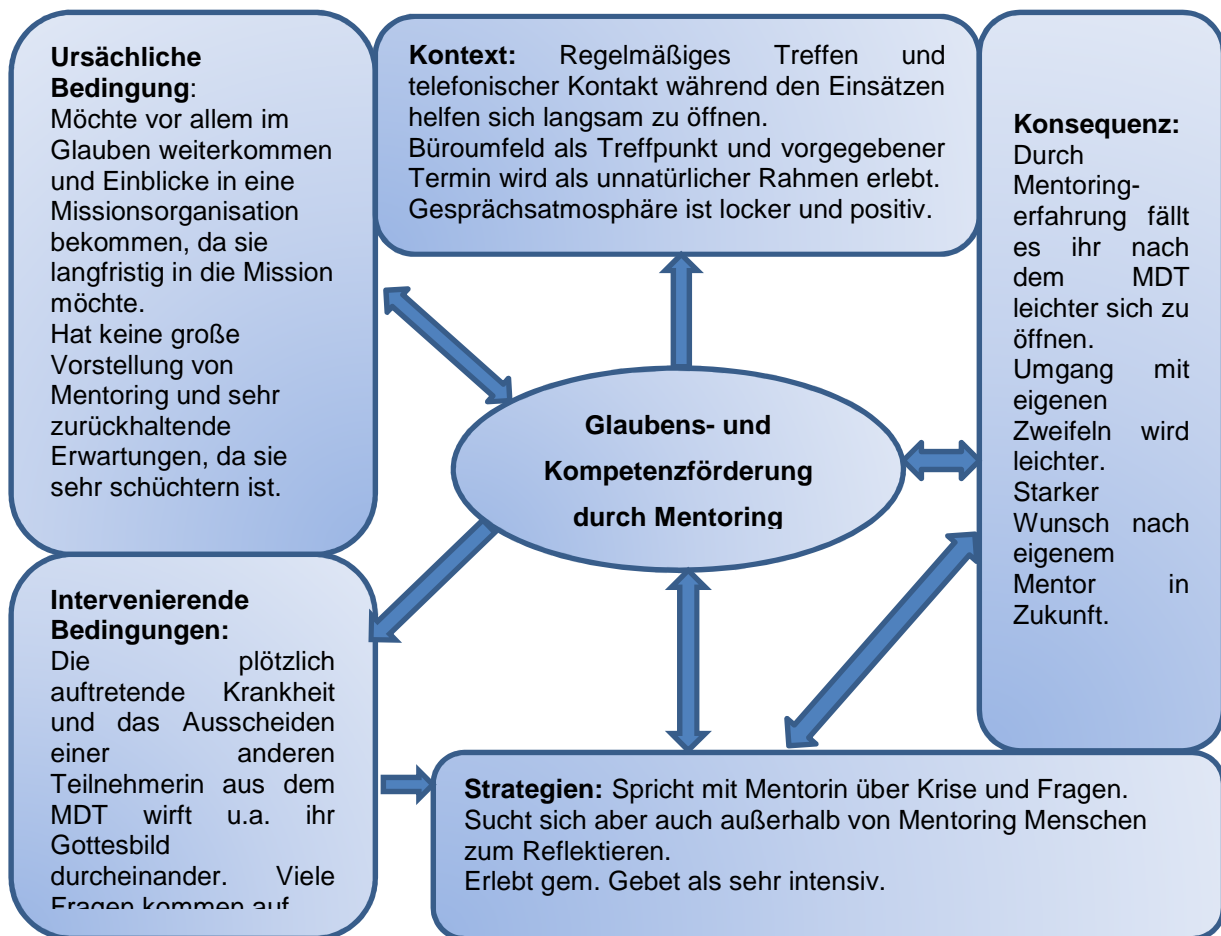
Die Konsequenz ist, dass Manuel kaum Nutzen zieht aus seiner Mentoringerfahrung. Ein, zwei Tipps für sein Leben nimmt er mit, aber kann in vielen Fragen und Themen keinen Bezug herstellen zwischen Mentoring und seiner Entwicklung. Trotzdem hält er Mentoring nach wie vor für ein sehr wichtiges Tool, das er sich einfach anders in der Umsetzung gewünscht hätte.

#### Resümee:

Manuel ist sehr motiviert für Mentoring und bringt viele Fragen mit, auf die er sich Antworten erhofft. Bei ihm ist schon vor dem MDT ersichtlich, dass er in die individuierend-reflektierende Glaubensstufe gekommen ist, in der er sich und seinen Glauben stark hinterfragt. Er freut sich darauf eine Person zu haben, die ihn begleitet und ihm in seinen Fragen weiterhilft.

Leider erlebt er die Mentoringrealität als sehr schwierig, da sein Mentor kaum Zeit hat und sie sich fast nie treffen. Die einzelnen Treffen erlebt Manuel zwar als positiv, ist aber frustriert darüber, wie wenige es davon gibt. Viele Themen und Fragen bleiben auf der Strecke und er sucht sich teilweise andere Leute, um über Dinge zu sprechen. Trotzdem bleiben viele Fragen offen. Er sieht trotzdem in seiner Kompetenzentwicklung einige, vereinzelte Fortschritte durch Mentoring, kann bei seiner Glaubensentwicklung aber keinen Zusammenhang zu Mentoring herstellen.

#### 4.5.6.4 Evaluation Jasmin



**Abbildung 22: Axiales Kodieren Jasmin**

##### 1. Ursächliche Bedingungen:

Jasmin wünscht sich persönlich und im Glauben weiterzukommen. Außerdem möchte sie Einblicke in eine Missionsorganisation erhalten, weil sie den Eindruck hat, später längerfristig in Missionsarbeit tätig zu sein. Sie besucht zu dem Zeitpunkt vor dem MDT eine christliche Schule und im Rahmen des Unterrichts wird das MDT von OM Deutschland vorgestellt. Sie lässt sich begeistern, nimmt einen Flyer mit nach Hause und bewirbt sich. An das MDT und ihre persönliche Entwicklung dort hat sie hohe Erwartungen. Sie liest, dass Mentoring ein Teil des MDTs ist, kann sich aber nicht so viel darunter vorstellen. Sie erahnt allerdings, dass man sich dort persönlich öffnen muss, wenn es effektiv werden soll. Da sie sehr schüchtern ist, hat sie davor Angst.

*„Allerdings war mir von Anfang an klar, dass ich – also da ich manchmal bisschen vorsichtig und schüchtern bin – dass das schon herausfordernd werden kann für mich, wenn ich da jemand so tief in mich reinblicken lassen soll. Also meine Erwartung war eher zurückhalten, würde ich sagen.“*

Trotzdem lässt sie sich im Rahmen des MDTs auf Mentoring ein.

## 2. Phänomen:

Erwartungen spielen eine große Rolle. Viele davon werden im MDT erfüllt oder übertroffen. Auch im Bereich Mentoring, obwohl sie dort sehr zurückhaltend war in ihren Erwartungen. Im Mentoring lernt sie vor allem neue Charaktereigenschaften an sich kennen. Ihre Mentorin spiegelt ihr mehrmals, dass sie sehr reflektiert sei, was Jasmin bisher nicht wusste. Sie gibt ihr auch Tipps, wie sie gut damit umgehen kann.

*„... also meine Mentorin hat mir immer wieder gesagt, dass ich sehr reflektiert sei. Das wusste ich vorher nicht, solche Sachen. Oder also es kamen ab und zu in Gesprächen Sachen hoch, wo ich dachte: Oh, das war mir so noch nicht bewusst.“*

*„Ich denke vor allem, das Reflektiert sein zu nutzen. Ähm dass das nicht etwas wird, was mir zum Nachteil wird, zu viele Fragen zu stellen zu verschiedenen Sachen. Aber das einfach zu nutzen, als Vorteil, als Stärke.“*

Gezielt arbeitet sie mit ihrer Mentorin an dieser Eigenschaft.

Auch ihre Kommunikationsfähigkeit ändert sich:

*„Ich glaube schon, ja. Ähm also doch ich würde sagen, dass mir das geholfen hat, da auch offener zu werden. Und dass es mir viel leichter fällt, über Dinge zu reden, die wirklich ganz tief in mir drin sind.“*

Dies hat unter anderem auch Auswirkungen auf ihre Teamfähigkeit:

*„Also es hat sich auf jeden Fall geändert. Zum viel positiveren und offeneren hin und es fällt mir viel leichter mit Menschen zu sein. Aber ich glaube, dass das ganz viel... der Grund dafür ganz viele Einflüsse waren, die das verändert haben. Und garantiert hat das Mentoring auch dazu beigetragen.“*

Immer wieder sagt sie, dass es schwer ist zu trennen, welchen Anteil MDT als gesamtes und Mentoring darin hatte. Aber eine Verbindung sieht sie.

Ihre Gottesbeziehung und ihr Glauben verändern sich ebenfalls. Zur Gottesbeziehung sagt sie:

*„Sie ist auf jeden Fall echter geworden. Und viel anwendbarer in meinem Leben, würd ich sagen.“*

Sie nimmt wahr, dass sie während und nach dem MDT mehr Fragen zu Gott und Glaube hat und auch mehr Zweifel als vorher, nimmt das aber als positiv wahr.

Damit ist Mentoring für sie ein Raum, in dem auch Zweifel und Fragen möglich sind.

## 3. Kontext:

Dass die Treffen regelmäßig sind, hilft Jasmin, sich mehr und mehr zu öffnen. Eine gewisse Routine bringt wachsendes Vertrauen mit sich. Auch die Möglichkeit, während

der zweimonatigen Einsatzzeiten telefonisch im Kontakt zu bleiben, hilft ihr sehr. Auf der anderen Seite empfindet sie die vorgegebenen Mentoringtermine, die ins MDT Programm eingebaut sind, vor allem am Anfang als unnatürliches Setting. Auch dass viele Treffen im Büro der Mentorin stattfinden, findet sie nicht optimal. Trotzdem erlebt sie die Gespräche von Seiten der Mentorin als locker und offen.

*„Und dann noch drauf reagiert hat. Gar nicht probiert hat, groß Ratschläge zu geben, sondern ja... ich kann das gar nicht so genau beschreiben. Also weniger gesagt, als einfach zugehört und mir gezeigt, mit ihrer Gestik und ihrem Zuhören, dass sie versteht.“*

Oft sprechen sie einfach über das, was Jasmin in der letzten Zeit erlebt hat und es ist kein festes Thema vorgegeben. Vor allem auch das Gebet zum Abschluss schätzt Jasmin sehr.

#### 4. Intervenierende Bedingung:

In den ersten Wochen des MDT-Jahres tritt bei einer anderen Teilnehmerin eine plötzliche, psychische Erkrankung auf, die die Gruppe und vor allem Jasmin sehr durcheinanderbringt und mitnimmt. Viele Fragen und Zweifel tauchen auf.

#### 5. Handlungsstrategien:

Diese Fragen bespricht sie u.a. mit ihrer Mentorin und mit der MDT Leitung.

*I: „Ok, und als ähm am Anfang das mit Wiebke war, da habt ihr einfach über die Situation grundsätzlich geredet?“*

*J: „Genau, ich glaub. Auch dass ich das abschließen kann ein Stück weit. Und also ich weiß, dass ich ja damals so Probleme hatte mit der Bibelstelle, wo es heißt: Ich hab dich zu mir gezogen. Wo ich plötzlich Angst hatte, was das jetzt heißt in dem konkreten Fall. Ich weiß aber, dass ich da vor allem mit Euch darüber gesprochen hab. Aber genau das waren solche Sachen...ich glaub ja, also was bei Wiebke hochkam in der Situation. Dass wir darüber gesprochen haben, dass solche Sachen hochkommen können.“*

Diese Situation löst unter anderem Zweifel aus, später beschreibt sie dann, dass sie gelernt hat, dass Zweifel etwas Gutes sind (siehe auch Phänomen). Unter anderem auch diese Situation löst aus, dass sie sich mit ihrer Mentorin viel über Teamdinge unterhält. Das gemeinsame Gebet am Ende jeder Mentoringeinheit erlebt Jasmin als sehr positiv.

## 6. Konsequenz

Jasmin erlebt Mentoring als etwas Positives, dass sie auch weiter umsetzen möchte.

Sie wünscht sich für sich weiterhin einen Mentor:

*„und ich mir das heute auch wieder wünsche, wieder `nen richtigen Mentor zu haben. Also ich habe verschiedene Leute in verschiedenen Bereichen, aber eben nicht so diesen einen Mentor, wo du weißt man trifft sich einmal die Woche und dann geht's wirklich nur da drum, ähm ja übers Leben zu reden.“*

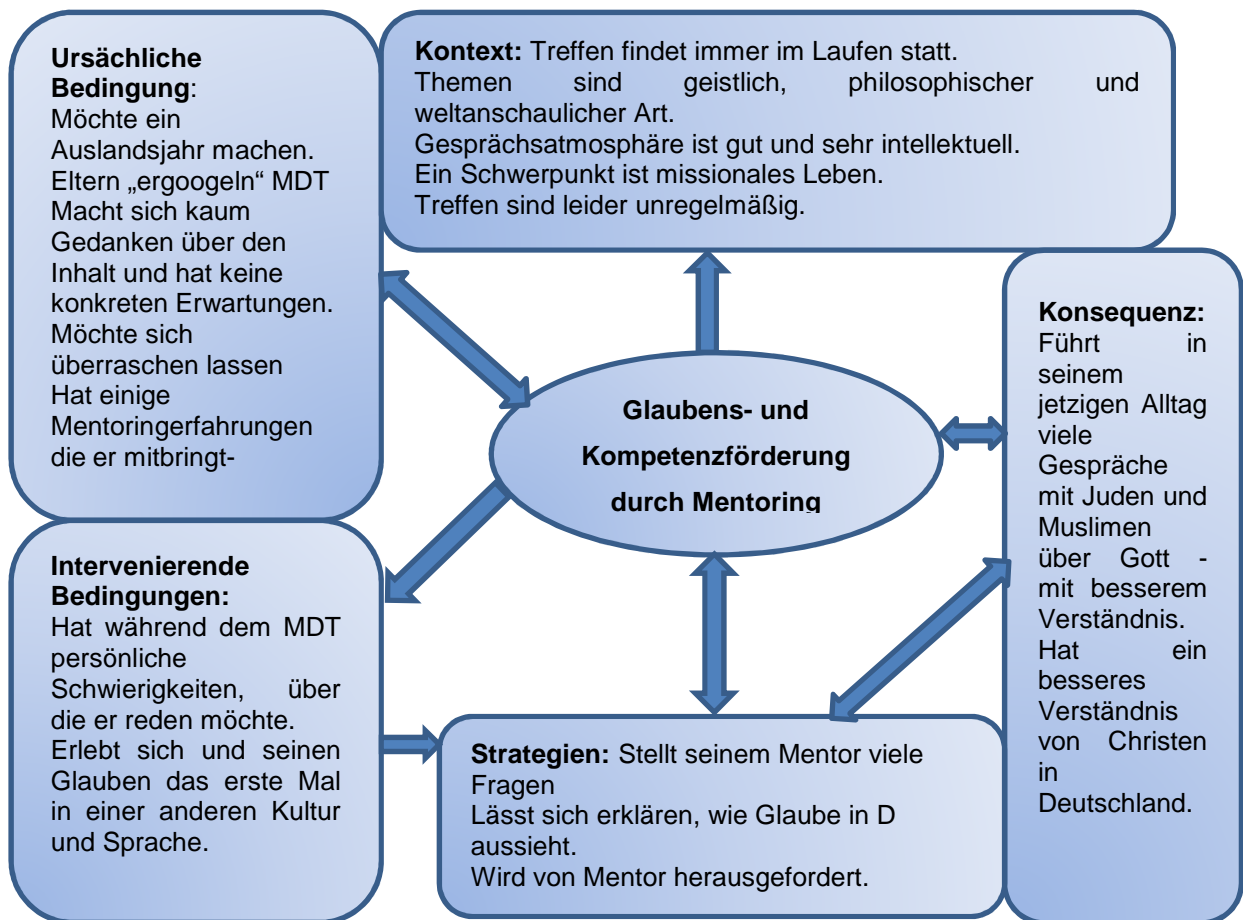
Wie bereits erwähnt, lernt sie im Mentoring, sich zu öffnen und über persönliche Dinge zu sprechen. Dies hilft ihr in Zukunft leichter Beziehungen einzugehen.

### Resümee:

Jasmin kommt mit großen Erwartungen zum MDT. Im Bereich Mentoring ist sie zurückhaltend, da sie sehr schüchtern ist und Angst hat sich zu öffnen. Regelmäßige Treffen mit ihrer Mentorin in geschütztem Rahmen helfen ihr sich zu öffnen und sich selbst besser zu reflektieren. Dadurch findet Kompetenzentwicklung statt.

Schuler bezeichnet, wie bereits unter 2.4.3 erwähnt, Kommunikationsfähigkeit als „die verbale und nonverbale Fähigkeiten, interaktive Fähigkeiten wie Kontaktaufnahme und – aufrechterhaltung, Rollenverständnis oder Übernahme von Rollen sowie sozial-kognitive Fähigkeiten wie Sensibilität für Aufnahme und Interpretation von Informationen und für ablaufende soziale Prozesse“ (Schuler/Barthelme 1995:87). Jasmin stellt fest, dass sie sich wesentlich besser öffnen kann, sich Menschen gegenüber ausdrücken kann. Dies verändert in direkter Konsequenz auch ihre Teamfähigkeit und es fällt ihr wesentlich leichter, unter Menschen zu sein. In der Glaubensentwicklung spricht sie davon, dass ihre Gottesbeziehung echter und anwendbarer auf ihr Leben geworden ist. Sie hat allerdings mehr Fragen und Zweifel als vorher, empfindet diese aber als positiv und hilfreich. Hier ist Glaubensentwicklung in der individuierend-reflektierenden Stufe von Fowler sichtbar.

#### 4.5.6.5 Evaluation Ethan



**Abbildung 23: Axiales Kodieren Ethan**

##### 1. Ursächliche Bedingungen:

Ethan möchte, wie viele US-Amerikaner ein „gap-year“ machen, also ein Jahr im Ausland verbringen. Seine Eltern kennen OM und erkundigen sich im Internet nach Möglichkeiten. Er bewirbt sich für das MDT, hat allerdings wenig Vorstellungen, was das genau ist. Er informiert sich wenig und hat daher wenig konkrete Erwartungen. Vor allem das Vertrauen, dass OM eine gute Organisation ist, führt zur Bewerbung. Er bringt allerdings einige Mentoring Erfahrungen mit, vor allem durch seinen Vater und Vorbilder im Bereich Sport, Philosophie und Glaube:

*„(...)Ich hatte zu dieser Zeit schon einige Mentoring Erfahrungen gehabt und die waren alle ganz gut. Also ich hatte einige männliche Figuren im Leben, unter anderem auch mein Vater, die mich so einigermaßen Sachen beigebracht haben. Wir haben Sachen gemeinsam gemacht und es war nicht, als ob wir Gespräche geführt hätten. Das war natürlich auch dabei, aber das hieß Mentoring war für mich auch mit dabei, das Leben leben beibringen und so. (...) Also ich hab auch*

*eine weite und breite Idee von Mentoring und das was ich – naja das ist wahrscheinlich die nächste Frage, wie ich das erlebt hab.“*

## 2. Phänomen:

Ethan macht durch Mentoring Fortschritte in der Sprachfähigkeit seines Glaubens. Mit seinem Mentor setzt er sich auf intellektueller Ebene mit Fragen auseinander, wie man bspw. einem Juden oder Muslim den christlichen Glauben erklärt. Das bringt für ihn selbst ein neues und tieferes Verständnis seines Glaubens:

*„Und das verglich ich jetzt im Gespräch, wenn irgendwelche jüdischen oder muslimischen Freunde kommen. Irgendwie die Idee, dass einer als Muslim geboren ist, wenn der Vater Muslim ist. Und beim Judentum, wenn die Mutter Jüdin ist, dann ist man halt auch. Das ist so eine kulturelle oder ethnische Bezeichnung. Und wenn man daran teilnimmt, dann kann man auch sagen: Ich bin ein gläubiger Jude oder gläubiger Muslim. Aber wenn man Christ ist, kommt es nicht darauf an, in was – also wie du geboren bist, oder wo du geboren bist, es kommt darauf an, dass du irgendwelche... also dass du ein Glaubensbekenntnis ... übereinstimmst halt. Das Christentum ist auch eine Weltreligion, weil es übersetzbar ist. Weil es nicht von irgendwelchen kulturellen Bedingungen oder zeitlichen Bedingungen vorausgesetzt ist. Und ich weiß nicht, ich bin davon überzeugt: Wenn man etwas glauben sollte, aus geistlichen Gründen, sollte das auch übertragbar sein, wenn man anders geboren wäre. Also wenn Christus wirklich für alle gekommen ist, dann muss das für alle verständlich sein können. Und ich glaub solche Behauptungen gibt es im Judentum oder Islam nicht. Und das hat die andere Art von Religion. Aber für mich als Christ geboren zu sein, muss ich auch Gründe haben, um Christ zu bleiben, die jetzt nicht mit der Hölle zu tun haben. So aus Angst motiviert zu werden. Und ich glaube die Erfahrung, die ich bei OM gemacht habe, haben mich dann angespornt, das Christentum nicht nur als geborener Christ einfach Christ zu bleiben, oder als weißer, westlicher Amerikaner also in der Mehrheitskultur einfach mitzuschwimmen.“*

Somit klärt sich für ihn nicht nur, wie man über Glauben redet, sondern auch die Erkenntnis, dass nicht Prägung und ethnische Zugehörigkeit ihn zum Christen macht, sondern ein Glaubensbekenntnis, dass er mit Überzeugung teilt.

Ein weiteres Thema ist für ihn die Frage, ob er „richtig“ glaubt, wenn er als intellektuell veranlagter Mensch zu 90% Prozent mit dem Kopf glaubt.

*„Weil ich hatte auch immer die Frage an ihn gestellt, also ich fühle das jetzt nicht immer im Innern, also das ist eine Gehirnsache bei mir, um die 90%. In zehn*

*Prozent fühle ich das, erlebe ich das und ich hatte immer die Frage, wie kann ich andere davon überzeugen, was ich nur teilweise glauben kann, weil ich das nicht wirklich erlebe. Und das ist für mich eine bis heute nicht gelöste Frage. Wie kann ich andere davon überzeugen, worüber ich selber nicht hundertprozentig überzeugt bin?“*

Und auch wenn die Frage sich nicht letztlich bei ihm löst betont er, dass er durch die Gespräche mit seinem Mentor Bestätigung erlebt, damit offen umzugehen.

*„Und ich glaub, da hat er auch einfach geholfen und gesagt: Ja, du kannst einfach anderen den Weg zeigen und es ist wahrscheinlich auch ehrlicher, wenn du ihnen erklärst: Ich bin auch selber noch auf dem Weg, ich hab keine Ziele erreicht, die man von diesen Schönreden-Christen erwartet, die meinen es sei alles verständlich, es sei alles wunderbar.“*

Somit hilft ihm Mentoring, ehrlich mit seinen Zweifeln umzugehen und trotzdem offen damit auf andere zuzugehen.

Sein Gottesbild hat sich ebenfalls verändert – durch MDT gesamt, aber auch durch Mentoring. Er beschreibt es als wichtiger und komplizierter:

*„Also nicht nur durchs Mentoring, aber das ganze Jahr natürlich, ja. Also im Laufe des ganzen Jahres, im Laufe der ganzen Sache hat sich das natürlich sehr viel verändert. Ich glaube es ist konkreter geworden, es ist wichtiger geworden und es ist auch komplizierter geworden. Was natürlich gut ist.“*

Im Bereich Kompetenzerwerb sieht er so gut wie keine Fortschritte, weil er die Zeit für zu kurz hält.

Und auch, weil er seinen Mentor für zu ähnlich hält, um neue Dinge zu erlernen:

*„Ich weiß es nicht. Ich glaub, weil wir ähnlich waren gab es weniger Möglichkeiten halt für mich jetzt die Denkweise oder Glaubensweise zu verändern.“*

### 3. Kontext

Ethan trifft sich mit seinem Mentor fast immer draußen und sie gehen spazieren. Die Kennenlernphase läuft sehr schnell ab und sie führen recht schnell tiefe Gespräche. Ethan hat den Eindruck, dass es eine „gechillte“ Atmosphäre ist, er offen sagen kann, was ihn beschäftigt. Die Themen sind hauptsächlich der christliche Glaube, missionales Leben und immer mal wieder Ereignisse und Vorkommnisse aus dem Leben. Außerdem möchte Ethan viel aus der Lebenserfahrung des Mentors lernen und profitieren. Die (Un-)Regelmäßigkeit der Treffen findet er schwierig.



#### 4. Intervenierende Bedingungen:

Während dem Jahr treten Schwierigkeiten auf, die er dann mit seinem Mentor besprechen möchte. Er nennt ein Beispiel:

*„Ich hatte zum Beispiel Schwierigkeiten in irgendeiner Beziehung, aber die haben dann auch Auswirkungen auf die Weltanschauung gehabt. Oder meine Weltanschauung hat zu irgendeinem Konflikt geführt, oder zu einem philosophischen Konflikt. Nicht, dass ich mich mit einer Person mit einer anderen Weltanschauung gestritten habe, sondern ich habe mir vorgestellt es wird schwierig, also authentisch zu leben, weil ich von irgendwelchem Glauben überzeugt bin und die normale Gesellschaft und wie sie das sieht“*

Außerdem erlebt er zum ersten Mal, dass sein Glaube auch in einer anderen, der deutschen Kultur und Sprache übertragbar ist.

Dies bringt ihn ebenfalls zu vielen Themen, die er im Mentoring thematisiert. Zum Beispiel die Frage, wie Christentum in Deutschland gelebt wird, auch im Gegensatz zu den USA.

#### 5. Handlungsstrategien

Ethan stellt seinem Mentor viele Fragen und diskutiert viel mit ihm, um sich eine Meinung zu bilden und in seinem Denken weiterzukommen.

*„Ich glaube, das habe ich vorhin bisschen angesprochen. Dass ich halt Fragen hatte: Wie soll Glauben aussehen in der modernen Welt, sprich in der Welt, in der ich lebe? Und um ganz ehrlich zu sein, das empfinde ich als Gläubiger, deshalb bin ich Gläubiger, das sind meine Fragen und ich suche Antworten. Ich will einfach deine Perspektive hören.“*

*„Ich glaube, wenn man in der christlichen Welt nicht nur lebt sondern auch tätig ist, hat man viele Fragen. Warum machen wir das? Wie sollen wir das machen? Wie kommt das an? Warum kommt das schlecht an, wenn es schlecht ankommt? Warum kommt es gut an, wenn es ankommt? Ich glaube, das sind auch wissenschaftliche Fragen. Ich glaube deshalb wird auch sowas studiert, wie Mentoring aussieht. Wie kann man nicht nur Christentum persönlich leben, aber auch in Gemeinschaft mit anderen leben und wie wird das von einer Generation zur anderen so übergeben.“*

Solche und ähnliche Fragen stellt er sich und anschließend auch immer wieder dem Mentor. Außerdem lässt er sich Tipps und Strategien erklären, wie er mit Deutschen, aber auch mit Menschen anderen Glaubens über Gott reden kann:

*„Genau und der hat mir einige Strategien vorgeschlagen, wie ich mit einem Deutschen reden konnte über Glauben.“*

## 6. Konsequenzen

Wie bereits unter Phänomen beschrieben setzt er sich mit vielen Fragen auseinander, wie er anderen von seinem Glauben berichten kann. Neben dem Phänomen, dass dadurch sein eigener Glaube klarer wird führt dies dazu, dass er mittlerweile viele Gespräche mit Menschen anderen Glaubens, in den USA vor allem mit Juden und Muslimen, führt, um ihnen von seiner Glaubensüberzeugung zu berichten. Dabei berichtet er, dass er immer noch nicht auf alles eine Antwort hat, damit aber besser umgehen kann.

*„Ich hab (danach) auf einer Universität studiert und bin mit vielen Leuten ins Gespräch gekommen, nicht nur auf wissenschaftlichen Ebenen. Es war ganz einfach die Legitimität des Christentums zu belegen, aber da war halt auch die Frage: Aber warum muss man das machen? Das kann nicht schaden, aber warum macht man das? Und ich glaube, ich hatte einige Argumente, wovon ich sehr überzeugt war aus dem Gespräch mit dem Mentor. Die hab ich dann halt wiedergeben können. Und auch betrachten können.“*

Er kann mit Zweifel besser umgehen und hat verstanden, dass auch sein wesentlich älterer Mentor, der seit über zwanzig Jahren im vollzeitlichen Dienst ist, diese Zweifel hat und dies nicht als falsch ansieht. Auch die deutsche Kultur und Christentum innerhalb dieser Kultur hat er schätzen und verstehen gelernt. Dies hilft ihm, auch immer wieder mit Deutschen Gespräche über Glauben zu führen.

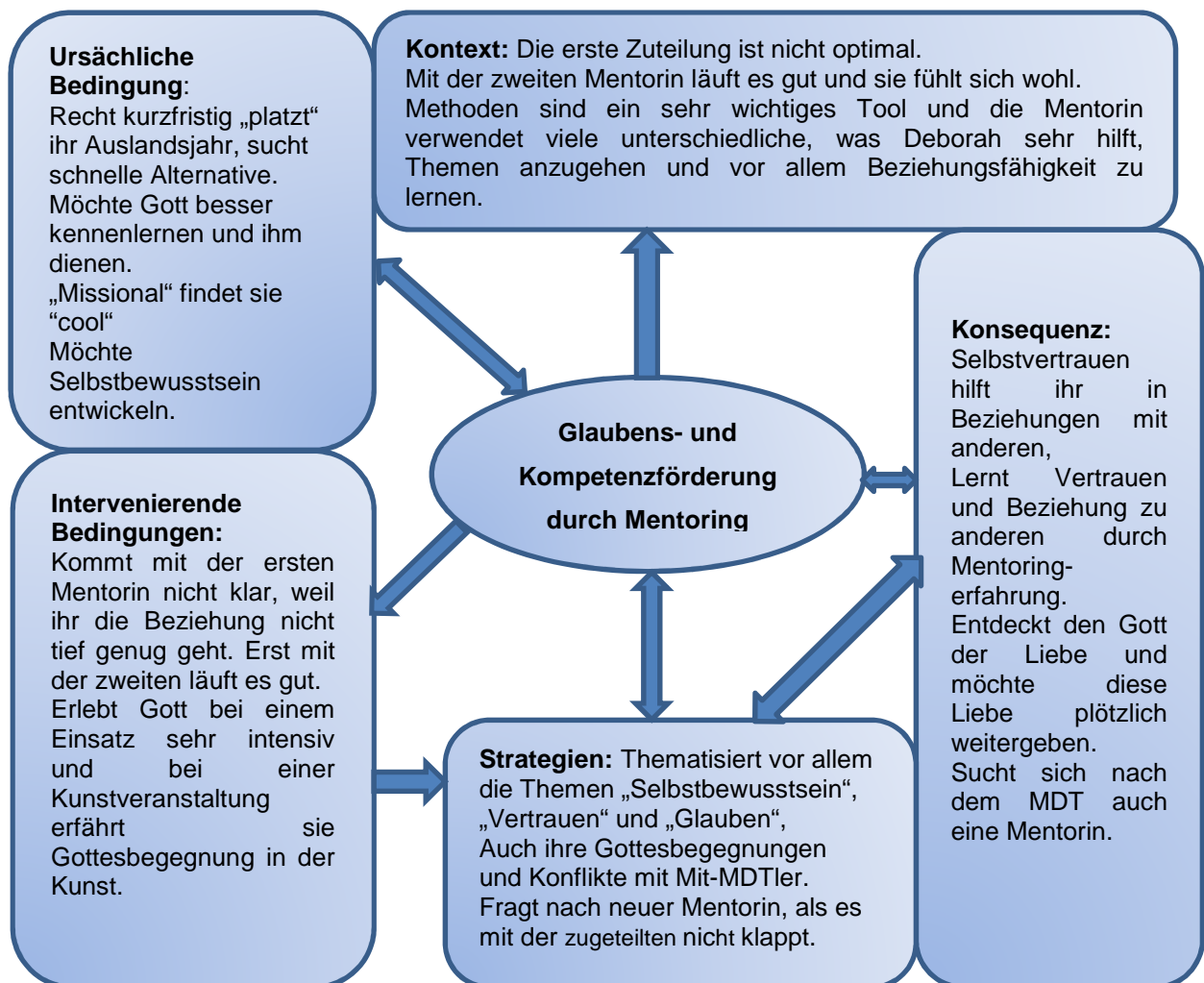
### Resümee:

Ethan kommt zum MDT, weil er ein Jahr im Ausland verbringen möchte. Wie das genau aussieht ist für ihn erstmal nicht so wichtig. Seine Eltern haben Erfahrungen mit OM gemacht und daher entscheidet er sich mit seinen Eltern für das MDT von OM. Er kommt mit wenig Erwartungen und Vorstellungen. Er lässt sich aber auf Mentoring ein und als sehr intellektueller Typ trifft er auf einen ebenfalls sehr intellektuell veranlagten Mentor. Dies hilft ihm, viele Fragen anzusprechen, vor allem was Glauben angeht, wie man über diesen spricht und wie er sich auch in Deutschland umsetzen lässt. Er ist zum ersten Mal in einer anderen Kultur und stellt sich viele Fragen, wie Glaube in einer anderen Kultur lebbar und umsetzbar ist. Die Treffen mit seinem Mentor sind eher unregelmäßig, was er schade findet. Trotzdem zieht er einen großen Nutzen aus diesen Treffen.

Der Umgang mit eigenen Zweifeln fällt ihm leichter, da er lernt, dass diese normal sind und auch sein Mentor, der über zwanzig Jahre älter ist, diese hat und mit ihnen umzugehen gelernt hat. Somit lässt sich bei Ethan gut sehen, wie er sich innerhalb Fowlers vierter Glaubensstufe bewegt, dem individuierend-reflektierenden Glauben. Er macht sich Gedanken zu Glauben außerhalb seiner Familie und seines Freundeskreises und

hinterfragt vieles, was er bisher geglaubt und gewusst hat. Er stellt sich seinen Zweifeln und versucht mit ihnen umzugehen. Die Stärke dieser Stufe liegt in der Fähigkeit zur kritischen Reflexion über die Identität (Selbst) und Weltanschauung (Ideologie). Diese ist bei Ethan ganz klar erkennbar und lässt große Fortschritte in seiner Glaubensentwicklung sehen. Bei der Kompetenzentwicklung sind wenig Fortschritte zu erkennen, da sein ganz konkreter Schwerpunkt in den Treffen auf der Glaubensentwicklung liegt.

#### 4.5.6.6 Evaluation Deborah



**Abbildung 24: Axiales Kodieren Deborah**

##### 1. Ursächliche Bedingungen

Deborah hat einen festen Platz für einen Auslandseinsatz, kurzfristig wird dieser abgesagt. Daher braucht sie schnell eine Alternative und bewirbt sich beim MDT. Sie möchte Gott besser kennenlernen und ihm dienen. Dass es beim MDT um „missional“ geht, findet sie cool. Außerdem möchte sie persönlich weiterkommen und Selbstbewusstsein aufbauen. In Bezug auf Mentoring erwartet sie:

*„Ich glaub ne Person, die mit mir redet, die mich begleitet.“*

## 2. Phänomen

Deborah beschreibt, dass sie durch Mentoring an persönlicher Kompetenz gewonnen hat:

*„Wahrscheinlich hat es mir geholfen Selbstbewusstsein zu finden und dadurch ...ähm.. auch dadurch dass wir über Vertrauen geredet haben, dass ich Vertrauen zu den Leuten habe. Und ähm ich glaub so dadurch, dass ich mich besser kennenlernen in den Gesprächen, dass ich mehr von mir geben kann, also so.“*

Sie lernt sich selbst besser kennen und kann damit besser mit sich selbst und anderen Menschen umgehen. Ihre Teamfähigkeit steigt damit.

Dahineingreifend steigt auch ihre Fähigkeit zu kommunizieren und sich anderen mitzuteilen:

*„Und dass ich merkte, wie gut es ist, dass man sich öffnet. Aber ich glaube, ich hatte davor nie SO eine wirklich tiefe Beziehung, dass jemand so viel über mich weiß, und ich merkte, der hilft mir. Also der missbraucht das Wissen nicht, sondern der kann dadurch, dass er mich so gut versteht, mir helfen und mir Sachen sagen. Und ich dadurch auch mit Tanja tiefer auch gegangen bin und auch mit anderen Leuten. Also dass mir das irgendwie nochmal bewusster wurde, dass da man sich gegenseitig bereichern kann, wenn man so sich öffnet. Dass das voll wichtig ist.“*

Vor allem ihr Gottesbild und ihre Gottesbeziehung verändern sich. Sie beschreibt, dass sie gelernt hat, wie sie ihren Glauben leben kann und auch, wie sie diesen an andere weitergeben kann. Ihr Gottesbild ändert sich dazu, dass sie Gott als einen Gott der Freude wahrnimmt, einen Gott der Liebe und einen, der in Gemeinschaft erfahrbar ist, und dem Beziehungen und Gemeinschaft wichtig ist. Sie selbst beschreibt, dass sie vor dem MDT keine tiefen Beziehungen kannte und erst im Mentoring gelernt hat, wie gut es ist sich zu öffnen, weil Gott tiefe Beziehungen schätzt:

*„Vielleicht war (es) das, dass Gott mir gezeigt hat, dass ich in... also dass Gott tiefe Beziehungen total wichtig sind, dass ich tiefe Beziehungen zu anderen Menschen habe. Und dass er... Gott dadurch zu mir sprechen kann. Wichtig ist, dass ich mich öffne, und...“*

Somit greift die Erfahrung von Team- und Beziehungsfähigkeit in die Erfahrung, auch im Glauben weiterzukommen.

*„Und dass Gott irgendwie in Gemeinschaft erfahrbar ist. Dass Gott Gemeinschaft liebt und dass Gott auch total facettenreich, ist also dass man ihn nicht begreifen kann. Und dass man in jedem Gegenüber ein Stück von Gott erkennen kann. Also theoretisch war mir das bewusst, aber irgendwie ist mir da viel mehr das*

*Bewusstsein gestärkt worden, dass irgendwie jeder Mensch einen Teil von Gott hat.“*

Außerdem nimmt sie Gott auch als jemanden wahr, der nicht nur der „liebe Gott“ ist, sondern sie auch herausfordert:

*„Ja, also dann auch dass Gott jemand ist, der mich herausfordert. Also der mich auch manchmal ins kalte Wasser wirft. Und aber der da ist und mir hilft. Dass Gott sich wünscht, dass ich was mache. Also so dieses Gnade und Wahrhaftigkeit, dass ich nicht nur aus der Gnade lebe, sondern dass ich gehorsam bin, das ist ganz wichtig, genau.“*

Trotz aller positiver Veränderung, die sie sieht, nimmt sie auch wahr, dass sie sich nicht ganz so stark verändert hat, wie sie es sich vor dem MDT gewünscht hat.

### 3. Kontext

Deborah bekommt am Anfang des Jahres, wie alle Teilnehmenden des MDTs, eine Mentorin zugeteilt. Nach einigen Wochen bemerkt sie, dass sie mit dieser Mentorin nicht weiterkommt, die Beziehung nicht tief wird. Sie bittet darum, eine andere Mentorin zu bekommen und gemeinsam mit der MDT-Leitung wird nach einer anderen Mentorin gesucht. Die weitere Evaluation von Mentoring beruht auf dieser zweiten Mentoringfahrung, da sie sich zur ersten Mentorin nicht äußern möchte.

Sie trifft sich mit der Mentorin zuhause, empfindet die Atmosphäre als sehr gemütlich und locker. Sie nimmt wahr, dass die Beziehung Zeit braucht.

Die Themen sind unterschiedlich, viel geht es um Herkunftsfamilie, Vertrauen und um die eigene Gottesbeziehung.

*„Also wir haben einmal über Vertrauen geredet, dass es total wichtig ist, dass man einander vertraut...(Pause). Also für mich war das eher so implizit, weil dadurch dass wir beide ja auch über mich reden, oder über wie wir Beziehung leben ...[unverständlicher Teil] oder dass ich wachsen konnte war ja irgendwie so wir leben Glauben, das war jetzt aber nicht so sehr explizit thematisiert.“*

Ganz deutlich wird in ihren Aussagen, dass die Mentorin viele unterschiedliche Methoden nutzt, die sie als sehr hilfreich empfindet.

Deborah spricht davon, dass sie Bibeldverse kreativ umsetzen sollte, dass sie über einen Gegenstand im Raum ein Märchen schreiben sollte und ähnliches.

Um zu lernen über Gefühle zu sprechen malt sie sogenannte „Stimmungskärtchen“, die ausdrücken sollen, wie es ihr geht und ihre Kommunikationsfähigkeit dahingehend verbessern sollen.

Im Bereich Konfliktfähigkeit gibt die Mentorin ihr Hilfsmittel an die Hand, um mit ihrer Zimmerkollegin besser zu kommunizieren.

#### 4. Intervenierende Bedingungen

Wie bereits erwähnt hat Deborah Schwierigkeiten mit ihrer Mentorin, da die Beziehung nicht an Tiefe gewinnt. Nach einigen Wochen spitzen sich diese zu und gemeinsam mit der MDT Leitung wird eine andere Mentorin gesucht. Während des MDTs macht Deborah einige Erfahrungen im Bereich Glauben und Kompetenzen. Sie beschreibt ein Ereignis, bei einem Einsatz in Birmingham/England:

*„Ich weiß in Birmingham, wo wir den Straßeneinsatz gemacht haben, da hab ich mich am Anfang völlig fehl am Platz gefühlt. Aber dann hab ich gebetet und Gott hat mir gesagt, er ist da und dass es mich nicht überfordern wird so.“*

Und:

*„Ja... ich war ja auch auf dem Kunstforum währenddessen und dass ich da Gott auch in der Kunst erfahren hab.“*

Solche und ähnliche Erfahrungen lassen das, was im Mentoring besprochen wird im Alltag ankommen, bzw. sie erlebt Dinge und diese reflektiert sie teilweise mit ihrer Mentorin. Auch die Beziehungen zu den anderen Teilnehmenden des MDTs oder Herausforderungen in den unterschiedlichen Einsätzen reflektiert sie teilweise mit der Mentorin und erlebt dieses Wechselspiel als Bereicherung.

#### 5. Handlungsstrategien

Immer wieder, wenn verschiedene Themen auftauchen, bespricht sie diese mit ihrer Mentorin. Im Bereich Konfliktfähigkeit beschreibt sie:

*„Ich glaube Konflikte mit Tanja haben wir thematisiert und dann drüber geredet: Was ist das Problem? Ja, gelöst...wie..hm... sie hat mir Tipps gegeben, was ich machen kann – eben auch das mit dem abends drüber reden. Und sie hat mir Mut gemacht, Dinge anzusprechen, die mir wichtig sind. Aber so konkret kann ich mich da nicht mehr dran erinnern.“*

Es ist ihr wichtig, Dinge anzusprechen, um weiterzukommen und dazu zieht sie ihre Mentorin immer wieder zu Rate. Auch geht sie sehr aktiv die Suche nach einer passenden Mentorin an, nachdem es mit der ersten Schwierigkeiten gibt.

## 6. Konsequenzen

Durch ihr verändertes Gottesbild ändert sich auch die Haltung Anderen gegenüber. Dadurch, dass sie Gott als den liebenden Gott erlebt merkt sie, dass dies Auswirkungen hat auf ihre Beziehung zu anderen. Sie möchte diese Liebe weitertragen.

*„Hmmm... ich glaub... dadurch dass sich mein Gottesbild `n bisschen verändert hat, also dass ich mehr so Gottes Liebe verankert hab, so dass ich dadurch dann diese Liebe nochmal mehr in mir hatte, Gottes Liebe, und dadurch die weitergeben wollte, weil ich nochmal begeisterter war von Gottes Liebe und das weitergeben wollte.“*

Sie beschreibt, wie sie motiviert ist von Gott weiterzuerzählen:

*„Ok, ich würde gucken wo er (der Gesprächspartner) steht. Oder... was Gott für ihn bedeutet und so von mir erzählen, wie ich Gott erlebe. Und dass Gott ja Liebe ist und dass Gott auch Gehorsam und alles fordert. So ja und dass Gott auch der ist, der alle Sehnsüchte stillt. Der immer da ist...“*

Außerdem merkt sie, dass die Kompetenz sich anderen mitzuteilen und gut über sich selbst zu denken in der Teamfähigkeit hilft:

*„Und auch für andere, dass wenn ich selbstbewusst und gut über mich rede, dass dann ich die anderen dadurch beschenke. Also so ohne so überheblich zu sein. Aber so ein gutes Selbstvertrauen zu haben. In der Theorie... in der Praxis krieg ichs nicht immer hin, aber ...“*

Als Konsequenz aus der Mentoring Erfahrung sieht sie außerdem, dass sie sich nach dem MDT wieder eine Mentorin sucht.

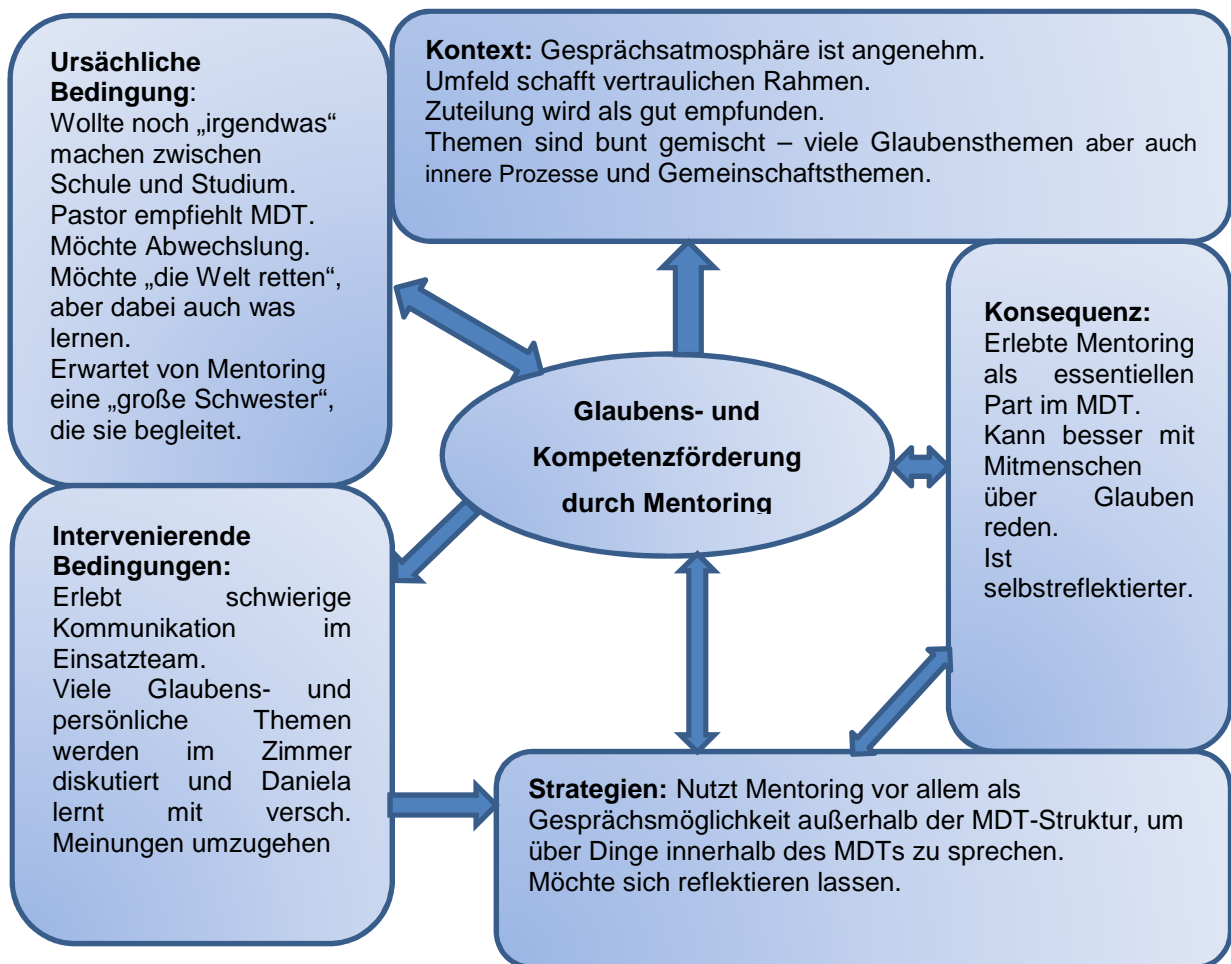
Resümee:

Deborah wünscht sich Veränderung in ihrer Gottesbeziehung und sie möchte sich selbst besser kennenlernen, Selbstbewusstsein entwickeln. Mit dieser Motivation kommt sie zum MDT und auch zu Mentoring. Nachdem sie mit ihrer ersten Mentorin keine gute Beziehung entwickeln kann, sucht sie sich eine neue. Mit dieser bespricht sie Themen wie Vertrauen, Beziehungen und Selbstbewusstsein. Die Mentorin nutzt viele unterschiedliche Methoden, die Deborah helfen sich selbst besser zu verstehen.

Deborah nimmt wahr, dass sie Defizite im Gestalten und Ausleben von Beziehungen hat und entwickelt durch Mentoring eine bessere Beziehungsfähigkeit. Diese hilft ihr teamfähig zu werden. Schuler beschreibt Teamfähigkeit als „das Konstrukt aus Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit.“ (Schuler & Barthelme 1995:87) Es dient dazu, mit anderen Menschen zu interagieren und in Gruppen den eigenen Standpunkt wahrzunehmen und zu vertreten, ohne den Standpunkt der

anderen aus den Augen zu verlieren. Dies erlebt Deborah sehr stark und kann diese Fähigkeit auch nach dem MDT anwenden. Ihr Gottesbild verändert sich und es wird deutlich, dass die starke Veränderung in ihrer Kompetenzentwicklung direkt verbunden ist mit ihrer Glaubensentwicklung. Sie nimmt Gott als Beziehungswesen wahr und kann mit ihm besser in Beziehung treten.

#### 4.5.6.7 Evaluation Daniela



**Abbildung 25: Axiales Kodieren Daniela**

#### 1. Ursächliche Bedingungen

Daniela möchte zwischen Schule und Studium noch „irgendwas anderes“ machen. Ihr Pastor und ein weiterer Bekannter weisen sie auf OM hin und sie bewirbt sich für das MDT. Ihr Wunsch ist „Gemeinschaft und Herausforderung und im Glauben wachsen und so“. Sie möchte gerne „die Welt retten“ und freut sich, im MDT die Möglichkeit zu haben Einsätze zu machen, aber gleichzeitig dafür geschult zu werden. Unter Mentoring stellt sie sich vor:

*„Und ähm ich hab mir vorgestellt, dass es halt schon so `ne Zweierbeziehung ist, zwischen Leuten, die schon das gleiche Geschlecht haben, also so bisschen wie*



*Schwestern und Brüder oder so, aber was dann noch tiefer geht. Also dass einer von beiden altersmäßig weiter ist, und ähm auch irgendwie reifer ist und dann jemanden begleitet oder auch Tipps gibt und Ratschläge gibt und so, genau.“*

## 2. Phänomen

Kompetenzen: Im Bereich Kompetenzerwerb lernt sie vor allem Einfühlungsvermögen und das Hineindenken in andere Menschen. Das steigert ihre Team- und Konfliktfähigkeit. Sie merkt, wie sie mit Themen offener umgehen kann und dadurch auch besser kommunizieren kann. Dazu hat Mentoring ihr geholfen:

*„Weil es mir geholfen hat mehr zu reflektieren, also ähm mehr zu gucken wie ich auch auf Sachen reagiere. Also ich hab durchs Mentoring viel persönliches Feedback bekommen, wie verschiedene Sachen vielleicht wirken oder so. Genau, dann kann ich mich `n bisschen besser einschätzen und offener auch mit persönlichen Themen umgehen, ja.“*

*I: „Inwiefern hat sich denn deine eigene Teamfähigkeit verändert?“*

*D: „Vielleicht insofern dass ich vorsichtig bin, mit dem wie ich Kritik äußere, würde ich behaupten. Ähm und also zum einen sensibler zu sein mit den Leuten, wenn ich sie ungefähr einschätzen kann, dass ich auch darauf eingehe. Zum anderen aber auch den Mut haben, offen das sagen zu können, was ich in bestimmten Situationen wie empfinde.“*

Dadurch dass ihre Mentorin ihr viel Feedback gibt und sie spiegelt, lernt sie, sich besser selbst einzuschätzen und mit anderen besser umgehen.

Auch der Bereich Glaubensentwicklung hat sich verändert. Vor allem das Gottesbild war einem Prozess der Veränderung unterlegen.

*„Also was mich da im MDT sehr bewegt hat war Gott als Vater zu entdecken. Und da hatte ich halt am Anfang des MDTs so ´n, ich nenn`s mal verzerrtes Gottesbild und das hat sich natürlich ganz viel auch dadurch verändert, wie ich dann Gott erlebt hab, nicht nur im Mentoring. Aber da im Mentoring selber dann drüber zu sprechen und da offen sein zu können, das hat mein Gottesbild, also Gott als Vater, ziemlich verändert, dann doch, ja.“*

Dadurch, dass sie Gott als Vater für sich entdeckt, wird ihre Gottesbeziehung enger und verändert sich. Das wiederum hat Auswirkungen auf ihr Selbstbild:

*„Die (Gottesbeziehung) ist viel vertrauter geworden. Also wenn ich bei dem Vaterbild bleibe habe ich erkannt, dass ich nicht nur sein ...also Kind bin, sondern tatsächlich auch seine Tochter, also das ist für mich nochmal viel krasserer, ähm*

*auch Zugehörigkeitsbegriff. Und dadurch habe ich mehr erfahren, dass wie Gott mich auch gemacht hat und wie er mich wertschätzt und ja.“*

Außerdem lernt sie, dass Glaube in Gemeinschaft erlebbar ist:

*„Also Glauben mit anderen leben hab ich gemerkt, dass es z.b. nicht nur darin liegt zusammen Musik zu machen oder so, sondern einfach auch ganz viel im Zwischenmenschlichen liegt.“*

### 3. Kontext

Daniela trifft sich mit ihrer Mentorin regelmäßig in deren Büro. Dieses Umfeld erlebt sie als positiv, weil es ein „privater“ Raum ist, in dem offene Gespräche möglich sind. Am Anfang der Mentoringbeziehung helfen ihr „Icebreaker“ wie gemeinsames Kochen, sich mit der Mentorin anzufreunden und Vertrauen zu fassen.

Die Gesprächsatmosphäre erlebt sie als positiv und offen. Inhaltlich geht es weniger um neue Themen, sondern darum, das was gerade im Alltag passiert zu thematisieren. An unterschiedliche Methoden kann sie sich nicht erinnern. Das Treffen startet meistens mit Fragen wie: „Es war immer so `n bisschen „Wie geht’s mir grade?“ „Was fordert mich heraus?“ „Was find ich vielleicht grade schwierig?“ Dann tauschen sie sich aus und am Ende beten sie zusammen. Neben persönlichen Themen und dem Erleben der Gemeinschaft im MDT geht es in den Gesprächen darum,

*„wie man Glauben ausdrücken kann, also wie man Glaube leben kann und viel auch was der Glaube, was Gott, mit mir vorhat. Und wie der Glaube mich verändert. Also auch bestimmte innere Prozesse.“*

### 4. Intervenierende Bedingungen

Ihr Einsatzteam erlebt Daniela als sehr schwierig. Die Kommunikation untereinander ist sehr mühsam.

*„Also eine Situation war zu meinem Einsatzteam, wo wir keine gute Kommunikationsfähigkeit hatten und ich da vor allem mit einer Person recht wenig gesprochen habe.“*

Diese Situation führt dazu, dass sie auch im Mentoring diese Themen anspricht und beobachtet, wie sich die Situation verändert.

*„Und dann gab es in der zweiten Situation, da waren wir ja nur noch zu zweit und dann musste man miteinander reden und dann wars aber auch möglich und dann wars gut. Also es konnte niemand mehr groß sich verstecken oder weglaufen und es hat noch dann dazwischen den Situationen, hat es schon viel Kommunikation stattgefunden, so dass da auch ne natürlichere Offenheit war für den anderen.“*

Trotzdem stellt das Team sie immer wieder vor persönliche Herausforderungen, die sie angehen möchte.

Zum anderen wird innerhalb der MDT-Gruppe viel über Glaubensthemen diskutiert. Sie sieht sich mit unterschiedlichen Meinungen konfrontiert:

*„Also wie man miteinander umgeht und auch einfach ähm bestimmte Themen anspricht. Also ich fand das spannend, dass wir im MDT -war die Frage, ne- ich fand das spannend, dass wir auch auf dem Zimmer auch immer wieder Glaubensthemen hatte, oder irgendwelche persönliche Themen über die wir dann zusammen gesprochen haben und wo viele so unterschiedlicher Ansicht waren, aber dass man da gelernt hat, damit umzugehen, ja.“*

Auch diese Situation wirft Fragen auf und lässt sie manche Muster hinterfragen.

## 5. Handlungsstrategie

Gerade die Situation im Einsatzteam bespricht sie mit ihrer Mentorin und holt sich Rat:

*„Wir haben über Themen gesprochen, wie unterschiedliche Persönlichkeiten wir sind und wie man aufeinander eingehen kann. Weil, ja genau, dass in meinem Einsatzteam zeitweise bisschen schwierig war.“*

Sie erlebt die Mentoringbeziehung als sehr wichtig, um gerade in Konfliktsituationen eine Person „von außen“ zu haben, mit der sie Dinge durchsprechen kann.

Aber auch Glaubensthemen und ihr Gottesbild bespricht sie mit der Mentorin.

## 6. Konsequenz

Mentoring erlebt sie als essentiell. Sie erlebt sich durch die Mentoringerfahrung als reflektierter, und das hilft ihr in ihren Beziehungen zu anderen auch über das MDT hinaus.

Ein Beispiel dazu:

*„Nicht zu viel von mir zu reden. Ja, ich glaube ich neige dazu, zu sagen: Achja kenn ich, und dann geb` ich irgend `n Beispiel, und versuch noch so nen Ratschlag reinzudrücken.“*

Sie ist außerdem sprachfähiger geworden in dem, wie sie über sich selbst, Gott und Glaube spricht.

Resümee:

Daniela kommt mit der Erwartung an das MDT, dass viel Gemeinschaft und Herausforderung vorhanden ist und sie Gott besser kennenlernt. Auf Mentoring freut sie sich und lässt sich auch drauf ein. Vor allem Beziehungsthemen und Konflikte mit anderen bespricht sie dort. Ihre Mentorin gibt ihr Feedback und das hilft ihr, sich selbst

besser wahrzunehmen und zu reflektieren. Ihre Kommunikationsfähigkeit steigt und sie kann sich besser ausdrücken, vor allem, wenn sie Kritik äußert. Damit steigt auch ihre Teamfähigkeit.

Ihr Glaube verändert sich und sie sieht Gott als ihren Vater an. Diese veränderte Beziehung hat wiederum Auswirkungen auf ihr Selbstbild, was ihr im Umgang mit anderen sehr weiterhilft.

#### **4.5.7 Evaluation der Ergebnisse des axialen Kodierens**

Das axiale Kodieren hat die verschiedenen Kategorien und inneren Motive innerhalb der einzelnen Interviews neu miteinander in Verbindung gebracht. Die sieben verschiedenen Interviews brachten interessante Einblicke, die hier nochmal zusammengefasst werden sollen.

##### *4.5.7.1 Motivation und Erwartung*

Die sieben Teilnehmenden des MDTs kommen mit unterschiedlich ausgeprägter Erwartung und Motivation zum MDT und zu Mentoring. Manuel bringt eine hohe Erwartung mit. Er hat viele Fragen und hinterfragt seinen Glauben und seine Lebensweise. Er hofft, diese Fragen im MDT beantworten zu können und freut sich daher auch sehr auf Mentoring. An seine MDT-Zeit hat er die klare Erwartung seinen Glauben zu entwickeln und persönlich weiterzukommen. Auch Jasmin bringt hohe Erwartungen mit. Sie bewirbt sich beim MDT, weil sie im Glauben weiterkommen möchte und Einblicke in eine Missionsorganisation erhalten möchte. Mentoring gegenüber ist sie vor dem MDT etwas zurückhaltend, weil sie sehr schüchtern ist und Angst hat, sich zu öffnen. Trotzdem lässt sie sich bewusst drauf ein und entscheidet sich direkt am Anfang, sich zu öffnen, um größtmöglichen Gewinn aus den Treffen zu ziehen. Tabea hat ebenfalls den Wunsch nach einem tieferen Glauben, und sie möchte sich selbst besser kennen lernen. Von Mentoring erwartet sie, dass sie mit jemandem über ihre Probleme sprechen kann. Deborah landet recht spontan beim MDT, weil eine andere Stelle platzt. Sie hat die Erwartung, Gott besser kennenzulernen und mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln. Zu Mentoring hat sie die Erwartung, dass es eine Person gibt, die sie begleitet. Daniela kommt ebenfalls mit der Erwartung, sich im Glauben weiterzuentwickeln und neue Herausforderungen zu erleben. Von Mentoring erwartet sie jemanden, der ihr Tipps und Ratschläge gibt und sie begleitet. Lediglich Ethan und Noah haben wenig bis keine Erwartungen an MDT und an Mentoring. Ethan möchte sich überraschen lassen und informiert sich daher recht wenig über den Inhalt des MDTs. Er macht sich daher auch keine Gedanken zu Mentoring, auch wenn er später feststellt, dass er bereits einige Mentoringenerfahrung mitbringt. Noah landet beim MDT, nachdem er einige Absagen von

anderen Stellen hat, weil er sich zu spät bewirbt. Er macht sich keinerlei Gedanken über Erwartungen an das MDT und an Mentoring. Seine Gemeinde empfiehlt ihm das MDT zu machen, und er bewirbt sich.

Somit wird deutlich, dass die meisten Teilnehmenden mit der Erwartung kommen, ihren Glauben und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und sich daher auch auf Mentoring einlassen, weil sie sich dieses davon erhoffen. Lediglich zwei machen sich keine Gedanken dazu und können auch keine Erwartungen formulieren.

#### *4.5.7.2 Kontext und Treffen*

Durch alle Interviews zieht sich, dass die Teilnehmenden die Zuteilung der Mentoren durch die Leitung des MDTs als positiv empfunden wurde. Viele erwähnen, dass sie es wieder so machen würden und es gut war, nicht selbst die Auswahl eines Mentors zu haben. Lediglich bei einer Teilnehmerin passt die Zusammenstellung nicht, sie bekommt nach einigen Wochen eine andere Mentorin zugeteilt (auf ihren Wunsch hin). Das Umfeld, in dem die Treffen stattfinden, ist unterschiedlich. Auffällig ist, dass sich die männlichen Teilnehmer mit ihren Mentoren alle draußen treffen und sich meist bewegen (spazieren gehen oder laufen). Bei den weiblichen Teilnehmerinnen sind die Treffen meist in einem geschlossenen Raum, wie bspw. dem Büro der Mentorin oder dem Wohnzimmer. Gerade den weiblichen Teilnehmerinnen ist ein geschützter Raum wichtig, um sich zu öffnen. Vor allem Tabea und Jasmin betonen dies. Die Regelmäßigkeit der Termine werden unterschiedlich wahrgenommen. Für Tabea sind regelmäßige Treffen wichtig, um sich zu öffnen und tiefere Themen anzusprechen. Leider erlebt sie die Treffen als sehr spontan und unregelmäßig. Auch Ethan erwähnt, dass sein Mentor leider immer wieder verhindert war und die Treffen unregelmäßig stattfanden. Manuel erlebt die Treffen mit seinem Mentor ebenfalls als sehr selten und unregelmäßig. Sein Mentor ist oft verhindert und hat keine Zeit. Das empfindet er als sehr schwierig und er merkt, dass viele Themen daher nicht angesprochen werden können und seine Fragen offen bleiben. Jasmin wiederum betont, dass ihre Treffen sehr regelmäßig sind und es ihr daher möglich wird, sich mehr und mehr zu öffnen. Auch die Möglichkeit, mit ihrer Mentorin während den zweimonatigen Einsätzen telefonisch im Kontakt zu sein hilft ihr. Deborah und Daniela haben ebenfalls regelmäßige Treffen mit ihren Mentorinnen und empfinden dies als hilfreich. Auch ihnen hilft es, sich zu öffnen und Vertrauen zu fassen. Den typischen Ablauf eines Treffens schildern die meisten als ein lockeres Reden über unterschiedliche Themen. Das Gebet am Ende spielt dabei eine wichtige Rolle. Oft starten die Treffen mit Smalltalk über die aktuelle Situation und gehen dann tiefer. Gezielte Methoden werden dabei meist keine angewendet. Manuel und Noah berichten von ein bis zwei Mal, wo ihr Mentor ihnen eine Aufgabe gab außerhalb der normalen Unterhaltung. Lediglich Deborahs Mentorin setzt

eine Reihe unterschiedlichster Methoden ein, wie bspw. mit Figuren etwas darstellen, ein Märchen schreiben u.ä. Deborah hilft dies, ein tieferes Verständnis von sich und ihrem Glauben zu erlangen. Die anderen Teilnehmenden empfinden aber die Gespräche auch ohne Methoden meist als positiv und hilfreich.

Somit werden Zuteilung, der Ablauf der Treffen, das Umfeld und die Gesprächsatmosphäre als positiv erlebt. Lediglich die Regelmäßigkeit der Termine ist ein schwieriger Punkt und führt bei einigen dazu, dass die Gespräche nicht tiefer gehen und viele Themen nicht angesprochen werden können, weil die Treffen zu unregelmäßig stattfinden.

#### *4.5.7.3 Glaubens- und Kompetenzentwicklung*

Beim axialen Kodieren ergaben sich drei Ergebnisgruppen, was die Qualität von Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring betrifft.

##### **Keine bis geringe Glaubens – und Kompetenzentwicklung:**

Bei zwei Interviewpartnern ist kaum Glaubens- und Kompetenzentwicklung als Folge von Mentoring ersichtlich.

Noah erzählt, dass er Mentoring zwar geschätzt hat, kann aber kaum Ergebnisse dessen nennen. Er kann bspw. erkennen, dass er neue Charaktereigenschaften im MDT grundsätzlich entdeckt hat, stellt dies aber nicht in Beziehung zu Mentoring. Auch bei der Konflikt-, Team- und Kommunikationsfähigkeit sieht er keine Verbindung zu Mentoring. Er kann sich zwar erinnern, hin und wieder Glaubensthemen mit seinem Mentor besprochen zu haben, kann aber auch keine Entwicklung in seinem Glauben durch Mentoring festmachen.

Auch Manuel kann wenig Verbindung ziehen zwischen seinen Mentoringtreffen und seiner Kompetenz- und Glaubensentwicklung. Lediglich in seiner Konfliktfähigkeit sieht er Fortschritte, da er konkrete Konfliktsituationen mit seinem Mentor reflektieren konnte. Sowohl bei seiner Team- als auch seiner Kommunikationskompetenz sieht er keine Fortschritte und auch seine Glaubensentwicklung kann er nicht mit Mentoring in Verbindung setzen. Dies sieht er hauptsächlich als Konsequenz von mangelnder Zeit mit seinem Mentor.

##### **Mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung**

Bei zwei Interviews lässt sich einemäßige Glaubens – und Kompetenzentwicklung sehen. Tabea kann Fortschritte in ihrer Kompetenzentwicklung sehen. Ihre Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit hat sich gezielt durch Mentoring und die Reflexion mit ihrer Mentorin verändert. Sie konnte Dinge einüben und so einiges verbessern. Bei der Glaubensentwicklung sieht sie zwar Veränderungen durch das MDT, sie kann sich auch

an Gespräche mit ihrer Mentorin dazu erinnern, kann aber konkrete Veränderung ihres Glaubens durch Mentoring sehen.

Bei Ethan liegt der umgekehrte Fall vor. Er kann viele Fortschritte in seiner Glaubensentwicklung sehen. Vor allem die Sprachfähigkeit seines Glaubens ist das zentrale Thema seiner Mentoringtreffen. Er lernt, mit Menschen anderen Glaubens über seinen Glauben zu sprechen, außerdem lernt er, dass Glaube über Kulturen hinweg anwendbar ist. Auch sein Umgang mit Zweifel wird einfach für ihn, da er feststellt, dass diese normal und ok sind.

Beim Kompetenzerwerb sieht er allerdings keine Fortschritte, dafür hält er die Zeit für zu kurz und die Treffen für zu wenige.

### **Hohe Kompetenz- und Glaubensentwicklung**

Bei drei Interviewteilnehmenden lässt sich eine hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring wahrnehmen.

Jasmin hat zwar am Anfang Schwierigkeiten sich zu öffnen, weil sie sehr schüchtern ist, lässt sich dann aber darauf ein und kann in allen Bereichen Fortschritte sehen. Als neue Charaktereigenschaft nimmt sie wahr, dass sie sehr reflektiert ist. Ihre Kommunikationsfähigkeit ändert sich, weil sie lernt offener zu sein. Dies hat Auswirkungen auf ihre Teamfähigkeit. Sie kann nicht genau trennen, welchen Anteil MDT gesamt und Mentoring im speziellen hatten, sieht aber ganz klare Verbindungen und ein Zusammenspiel zwischen MDT gesamt, Mentoring und ihrer Entwicklung.

Auch ihre Gottesbeziehung und ihr Glauben verändern sich. Auch hier sieht sie Auswirkungen durch Mentoring. Vor allem der Umgang mit Fragen und Zweifeln fällt ihr leichter, weil sie Mentoring als einen Raum wahrnimmt, in dem diese erlaubt und gut sind. Auch Deborah kann in beiden Bereichen eine Entwicklung durch Mentoring feststellen. Sie nimmt wahr, dass sie Selbstbewusstsein entwickeln konnte und Vertrauen zu anderen. Sie lernt sich selbst besser kennen und kann damit besser mit anderen Menschen umgehen. Dies steigert ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit. Auch ihre Konfliktfähigkeit kann sie gezielt durch Mentoring verbessern.

Ineinandergreifend mit ihrer persönlichen Entwicklung verändert sich auch ihr Glaube. Ihr Gottesbild wird anders und ihre Gottesbeziehung vertieft sich. Sie versteht, dass tiefe Beziehungen nicht nur zwischenmenschlich wichtig sind, sondern dass auch Gott sich tiefe Beziehungen wünscht. Außerdem nimmt sie Gott als einen Gott der Liebe und Freude wahr, der aber auch herausfordert.

Daniela erlebt ebenfalls Fortschritte in ihrer Glaubens – und Kompetenzentwicklung. Sie lernt vor allem Einfühlungsvermögen durch Mentoring. Dies steigert ihre Team- und Konfliktfähigkeit. Sie stellt fest, dass sie offener kommunizieren kann, weil sie mit Themen

offener umgehen kann. Durch Mentoring erhält sie viel Feedback und das steigert ihre Eigenwahrnehmung.

Auch im Bereich Glaubensentwicklung lassen sich Fortschritte durch Mentoring verzeichnen. Sie lernt Gott als Vater kennen und kann im Mentoring viel darüber reflektieren. Damit wird ihre Gottesbeziehung tiefer. Außerdem lernt sie, dass Glaube in Gemeinschaft erlebbar ist.

Fazit:

Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring wird unterschiedlich erlebt und ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Teilnehmenden kommen mit unterschiedlich hohen Erwartungen und unterschiedlicher Motivation, der Kontext und die Treffen haben in manchem Ähnlichkeiten, unterscheiden sich aber auch in einigen Punkten. Die Glaubens- und Kompetenzentwicklung lässt sich in drei Ausprägungen teilen: Gering, mäßig, hoch. Im nächsten Kodiervorgang, dem selektiven Kodieren, soll auf die Zielfrage fokussiert diesen unterschiedlich ausgeprägten Ergebnissen gezielt auf den Grund gegangen werden.

#### **4.5.8 Das selektive Codieren**

Mit verschiedenen Techniken wurde in den beiden vorherigen Kodiervorgängen das Datenmaterial in verschiedene Richtungen hin ausgewertet. Dabei entstanden eine neue Fülle an Datenmaterial und Ergebnissen. Durch das selektive Codieren sollen die Ergebnisse näher an die Forschungsfrage geführt werden (Faix 2007:252).

Strauss und Corbin beschreiben die Schritte im selektiven Codieren wie folgt:

„Der erste Schritt besteht im Offenlegen des roten Fadens der Geschichte. Der zweite besteht aus dem Verbinden der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie mit Hilfe des Paradigmas. Der dritte umfasst das Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene. Der vierte beinhaltet das Validieren dieser Beziehungen durch die Daten. Der fünfte und letzte Schritt besteht im Auffüllen der Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen.“ (Straus & Corbin 1996:95)

Die Komplexität der Ergebnisse soll daher reduziert werden mit dem Ziel, Sinnzusammenhänge aufzudecken, zu verstehen und zu erklären. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur späteren Typenbildung (Kelle & Kluge 2010:92).

Als nächstes soll nun eine weitere Fokussierung vorgenommen werden und es sollen Kernkategorien entstehen, die sich auf die Zielfrage konzentrieren, nämlich



**Beitrag und Auswirkungen von Mentoring**  
zur **Glaubens- und Kompetenzentwicklung** bei jungen Erwachsene

Als Grundlage für die Kernkategorien gelten die unterschiedlich starken Auswirkungen von Mentoring in der Glaubens- und Kompetenzentwicklung. Beim axialen Kodieren hatte sich gezeigt, dass man die Interviews entsprechend diesem Merkmal in drei Gruppen unterteilen kann: Keine/geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung, mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung und hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung.

Kodierbaum nach dem selektiven Codieren:

Durch die drei neuen Hauptkategorien wurden viele Kodes umgeschichtet, Unterkategorien wurden verschoben, manche wurden entfernt, da sie nicht relevantes Material enthielten und neue Dimensionalisierungen wurden angewandt. Insgesamt wurde eine deutliche Reduzierung von fünf Hauptkategorien auf drei vorgenommen, aus sechzehn Unterkategorien wurden vier pro Hauptkategorie und jeweils 14 Subkategorien.

<b>Hauptkategorien offen:</b>	<b>Hauptkategorien selektiv:</b>
Rahmenbedingungen Mentoring	Geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung
Allgemeine Inhalte Mentoring	Mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung
Kompetenzentwicklung	Hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung
Glaubensentwicklung	
Erwartungen und Motivation MDT allgemein	

**Abbildung 26: Vergleich Hauptkategorien offenes und selektives Kodieren**

Die Subkategorien wurden alle neu dimensionalisiert. Um diese Dimensionen auf einen Blick sichtbar zu machen, wurden sie im darunter liegenden Feld teilweise benannt. Tendenzen werden dadurch schnell sichtbar und unterschiedliche Gewichtungen einzelner Merkmale zwischen den verschiedenen Hauptgruppen sind leicht ablesbar. Ebenfalls im Kodierbaum angegeben ist die Verteilung der Interviews auf die drei Hauptkategorien. Dort wo gegensätzliche Aussagen vorlagen, wurde durch ein /- Zeichen deutlich, dass die beiden, bzw. drei Interviewteilnehmer unterschiedliche Aussagen getroffen haben, in der gleichen Reihenfolge wie ihre Namensangabe in der Hauptkategorie.

Der Kodebaum sieht nach dem selektiven Kodieren wie folgt aus:

Glaubens- und Kompetenzentwicklung

Geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung (Manuel/Noah)

Motivation

Motivation MDT

hoch/neutral - niedrig

Motivation Mentoring

hoch/keine

Kontext und Treffen

Allgemeine Inhalte Mentoring

Gesprächsatmosphäre

positiv

Zuteilung

positiv

Kennenlernphase

keine/langsam

Typisches Treffen

wenig konkrete Themen/keine konkreten Themen

Umfeld

Draußen

Methoden

selten/keine

Glaubens- und Kompetenzentwicklung

Glaubensentwicklung

Selten Thema - wenig Auswirkung/kaum

Kompetenzentwicklung

Kommunikationsfähigkeit

kaum

Konfliktfähigkeit

kaum > mittelmäßig

Teamfähigkeit

kaum

Charaktereigenschaften

kaum > bedingt

Konsequenzen Mentoring

nicht so wichtig/wichtig

Mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung (Ethan/Tabea)

Motivation

Motivation MDT

niedrig/hoch

Motivation Mentoring

niedrig/keine

Kontext und Treffen

Allgemeine Inhalte Mentoring

Persönlich

Schwierigkeiten+

Glaubensthemen/Aktuelle Situationen

Gesprächsatmosphäre

positiv

Zuteilung

positiv

Kennenlernphase

positiv

Methoden

keine-kaum

- Typisches Treffen
  - unregelmäßig
- Umfeld
  - draußen/in einem Raum (meist Büro)
- Glaubens-und Kompetenzentwicklung
  - Glaubensentwicklung
    - Hoch/gering
  - Kompetenzentwicklung
    - Kommunikationsfähigkeit
      - keine/gute Entwicklung
    - Konfliktfähigkeit
      - keine/gute Entwicklung
    - Teamfähigkeit
      - keine/gute Entwicklung
    - Charaktereigenschaften
      - keine/1-2
- Konsequenzen Mentoring
  - nicht so wichtig
- Große Glaubens- und Kompetenzentwicklung (Daniela/Deborah/Jasmin)
- Motivation
  - Motivation MDT
    - hoch
  - Motivation Mentoring
    - unkonkret > gut
- Kontext und Treffen
  - Allgemeine Inhalte Mentoring
    - Persönliches, innere Prozesse/Familie, Vergangenheit, Vertrauen
  - Gesprächsatmosphäre
    - positiv
  - Zuteilung
    - positiv
  - Kennenlernphase
    - positiv
  - Methoden
    - keine > viele
  - Typisches Treffen
    - Smalltalk-verschiedene Themen-Gebet
  - Umfeld
    - Büro > Zuhause
- Glaubens-und Kompetenzentwicklung
  - Glaubensentwicklung
    - hoch
  - Kompetenzentwicklung
    - Kommunikationsfähigkeit
      - hoch
    - Konfliktfähigkeit
      - hoch/hoch/kaum
    - Teamfähigkeit
      - hoch/kaum/hoch
    - Charaktereigenschaften
      - positiv
- Konsequenzen Mentoring
  - positiv

**Abbildung 27: Kodebaum selektives Kodieren**

Das selektive Kodieren gab einen sehr hilfreichen Überblick über die drei verschiedenen Ausprägungen von Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring. Es machte deutlich, wo innerhalb der drei Bereiche Ähnlichkeiten vorhanden waren und wo Unterschiede deutlich wurden. Dies ist hilfreich, um im nächsten Abschnitt die Ergebnisse zusammenzufassen eine Grundlage zur Typenbildung zu bekommen.

#### *4.5.8.1 Ergebnisse des selektiven Kodierens*

Durch das axiale und jetzt das selektive Kodieren konnte das Datenmaterial auf empirische Regelmäßigkeiten analysiert werden. Es entstand eine Verteilung der Interviews in die Gruppen keine/geringe, mäßige und hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung. Außerdem entstand ein Überblick über mögliche Vergleichs- und Kombinationsmöglichkeiten. Die Interviews wurden durch das axiale und selektive Kodieren auf ihre interne Homogenität und externe Heterogenität verglichen (Kelle & Kluge 1993:93).

Trotz der externen Heterogenität der Gruppen können im direkten Vergleich Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede ausgemacht werden.

Keine Unterschiede zeigten sich in allen Gruppen bei dem Empfinden der Gesprächsatmosphäre und der Zuteilung von Mentor/in und Mentee als positiv. Außer bei einer Person wurden in allen Mentoringbeziehungen wenig bis keine Methoden verwendet.

Die Unterschiede sollen als Vorbereitung zur Typenbildung dienen und werden im Folgenden übersichtlich in den verschiedenen Gruppen dargestellt werden. Zu einem großen Teil wurden die Ergebnisse bereits beim axialen Kodieren herausgefunden und dort analysiert.

- **Motivation und Erwartungen an MDT und Mentoring:** Bei der Motivation und Erwartung an das MDT lässt sich interessanterweise feststellen, dass es bei allen drei Gruppen eine recht ähnliche Verteilung gibt von Teilnehmenden, die viele Erwartungen mitbrachten, wie auch derjenigen, die sich vorher keine großen Gedanken machten vorher oder wenig Erwartungen zeigten. In der ersten Gruppe hat eine Person eine hohe Erwartung, die andere keine. In der zweiten Gruppe hat eine Person kaum Erwartungen, die andere viele. In der letzten Gruppe hat eine Person wenige Erwartungen, eine mäßig viele und die dritte recht hohe Erwartungen. Auf Mentoring bezogen hatte in der ersten Gruppe ebenfalls eine Person hohe, die andere kaum Erwartungen. In der zweiten Gruppe haben beide kaum bis keine Erwartungen am Mentoring und in der letzten Gruppe gab es ebenfalls wenig unkonkrete, mäßige Erwartungen.

- **Kennenlernphase:** Die Gruppe, die eine geringe Entwicklung vorweist, hatte keine, bzw. eine langsam verlaufende Kennenlernphase. Eine Person erwähnt, dass einfach zu wenig Zeit war, sich wirklich in Ruhe kennenzulernen, die andere, dass es sehr lange gedauert hat, bis man miteinander „warm“ wurde. In den beiden anderen Gruppen wurde die Kennenlernphase durchweg als positiv erlebt.
- **Ablauf typisches Treffen:** In der ersten und zweiten Gruppe schildern die meisten Teilnehmenden, dass die Treffen sehr unregelmäßig und spontan stattfanden. Die erste Gruppe berichtet außerdem, dass es wenig konkrete oder geplante Themen gab, sondern über „Dies und Das“ geredet wurde. In der zweiten Gruppe teilen sich die Themen entweder in den Kompetenzbereich oder in den Glaubensbereich. Die letzte Gruppe berichtet, dass es konkrete Themen gab zu unterschiedlichen Bereichen, alle berichten von angesprochenen Themen sowohl im Glaubens- als auch Kompetenzbereich. Außerdem waren die Treffen durchweg regelmäßig.
- **Umfeld der Treffen:** In der ersten Gruppe fanden die Treffen draußen statt. In der zweiten Gruppe sowohl draußen als auch im Büroumfeld. In der letzten Gruppe fanden die Treffen durchweg in geschlossenen Räumen, sowohl Büro- als auch Wohnzimmerumfeld der Mentoren, statt.
- **Glaubensentwicklung:** In der ersten Gruppe lässt sich kaum bis keine Glaubensentwicklung durch Mentoring wahrnehmen. In der zweiten Gruppe teilt es sich in eine Person, die eine gute Glaubensentwicklung schildern kann und eine, die gar keine sehen kann. Die letzte Gruppe spricht durchweg von einer guten Glaubensentwicklung
- **Kompetenzentwicklung:** In der ersten Gruppe lassen sich auch hier kaum Entwicklungsschritte wahrnehmen. In der zweiten Gruppe kann die Person, die eine gute Glaubensentwicklung sieht kaum Ergebnisse in der Kompetenzentwicklung sehen. Die Person, die keine Glaubensentwicklung sieht, kann hier allerdings eine gute Entwicklung in der Konflikt-, Kommunikations- und Teamfähigkeit feststellen, als auch dem Finden von neuen Charaktereigenschaften. In der dritten Gruppe wird die Kompetenzentwicklung als positiv gesehen. Eine Person sieht in der Konfliktfähigkeit wenige Fortschritte, da sie das MDT als sehr konfliktfrei erlebt, eine andere kann wenige Fortschritte in der Teamfähigkeit benennen. Ansonsten sind aber in allen Bereichen gute Fortschritte sichtbar.
- **Konsequenzen:** Bei der ersten Gruppe wird Mentoring als nicht wichtig erlebt. In der zweiten Gruppe ist dies ähnlich, eine Person spricht davon, dass sie es

trotzdem beibehalten würde, weil sie es grundsätzlich als wichtig empfindet, aber auf das Jahr gesehen trotzdem keine Wichtigkeit erkennen kann. Die dritte Gruppe formuliert die Wichtigkeit von Mentoring als existenziell und sehr wichtig. Eine Person spricht davon, dass es gut war, aber nicht den wichtigsten Bereich im MDT im Vergleich zu anderen Bereichen ausgemacht hat.

#### **4.5.9 Die Theoriesättigung der Daten nach „Grounded Theory“**

Nach dem sowohl offenen, axialen und selektiven Kodieren, als auch mit den Ergebnissen des Code-Matrix-Browser und dem Code-Relations-Browsers ist eine hohe Kongruenz der Ergebnisse erreicht. Nachdem keine neuen theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr sichtbar wurden, kann man im Sinne der „Grounded Theory“ von einer theoretischen Sättigung ausgehen. Sie beendet den Prozess des Theoretischen Samplings (Kelle & Kluge 2010:46). Die Datenanalyse wird damit hier abgeschlossen und es wird zur Interpretation der Ergebnisse und zur Theorie- und Typenbildung übergegangen.

## **5. Forschungsbericht:           Methodische           und religionspädagogische Reflexion**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Kodierens weitergeführt und analysiert werden. Begonnen wird mit der Typenbildung. Empirisch begründete Typen sollen gebildet werden. Anschließend sollen die Methoden der Forschung reflektiert und die Gütekriterien der qualitativen Forschung untersucht werden. In der anschließenden religionspädagogischen Reflexion sollen die Ergebnisse auf die Forschungsfrage hin ausgewertet werden

### **5.1 Konstruktion empirisch begründeter Typologien**

In der nachfolgenden Typenbildung sollen die gewonnen Erkenntnisse möglichst methodisch nachvollziehbar und praxisnah aufbereitet werden. Grundlage für die Typenbildung bildet die Kriterien gesteuerte Fallauswahl nach Kelle & Kluge (2010). Schon im Arbeitsschritt des Selektiven Kodierens wurden ähnliche Fälle in Gruppen zusammengefasst und differente voneinander getrennt. Unter einem Typus werden laut Kelle und Kluge die Teil- und Untergruppen verstanden, die gemeinsame Eigenschaften und Merkmale besitzen, anhand derer sie beschrieben werden können. Innerhalb eines Typus sollte eine möglichst große interne Homogenität vorhanden sein, während innerhalb der Typologie eine große externe Heterogenität gefragt ist (Kelle & Kluge 2010:92). Somit sollten sich die Fälle innerhalb eines Typus möglichst viel ähneln, während sich die unterschiedlichen Typologien möglichst stark unterscheiden sollten. Für das Herausarbeiten von Typen und der Herleitung einer Typologie werden folgende Teilschritte geführt:

1. Relevante Vergleichsdimensionen werden erarbeitet, mit denen die Ähnlichkeit und die Unterschiede der Elemente, die untersucht werden, erfasst und die Typen charakterisiert werden können.
2. Die Fälle werden entsprechend ihrer empirischen Regelmäßigkeit gruppiert. Die Kategorien und Subkategorien werden mit Hilfe des Merkmalraumes analysiert. Die einzelnen Gruppen müssen hinsichtlich ihrer inneren Homogenität auf Typus-Ebene und auf Ebene der Typologie auf ihre externe Heterogenität überprüft werden.
3. Die inhaltlichen Sinnzusammenhänge werden analysiert, was in der Regel zu einer Reduktion des Merkmalraumes auf wenige Typen führt.

4. Zuletzt werden die gebildeten Typen eingehend anhand ihrer Merkmalkombinationen und Sinnzusammenhänge charakterisiert (Kelle & Kluge 2010:81-82).

Der bisher stattgefundenen Gruppierungsprozess hat zu Kernkategorien geführt, welche die von Kelle & Kluge geforderten tatsächlich bestehenden Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den „Untersuchungselementen“, in diesem Fall die Teilnehmenden des MDTs, recht exakt beschreiben und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen gut charakterisiert werden können (Kelle & Kluge 2010:83).

Theoretisch kann die Typenbildung anhand einer Vielzahl von Merkmalen vorgenommen werden, die jeweils zu unterschiedlichen Gruppen und Typologien führen würde (Kelle & Kluge 2010:11). Unter allen unterschiedlichen Merkmalen, die bei den Teilnehmenden herausgearbeitet wurden, bietet die Frage nach den Voraussetzungen, die die Teilnehmenden zum MDT und damit auch zum Mentoring mitbrachten, also die Erwartungen, die beste Möglichkeit, die Unterschiede der Teilnehmenden zu beschreiben. Durch das Kodieren hat sich gezeigt, dass es sowohl Teilnehmende gab, die sehr konkrete Vorstellungen und Erwartungen an ihre Glaubens- und Kompetenzentwicklung während des MDTs formulierten und sich daher dort anmeldeten, als auch solche, die im Bereich Glaubens- und Kompetenzentwicklung keine Erwartungen hatten und aus anderen Gründen zum MDT kamen. Ersichtlich wurde ebenfalls, dass in allen drei Kategorien (Hohe, mäßige und geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung) eine gute Verteilung von hoher oder geringer Erwartung vorliegt. Somit hat in der Kategorie geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung eine Person hohe Erwartungen und Zielformulierungen, während die andere so gut wie keine Ziele oder Motivationen formulieren kann. In der Gruppe mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung kommt ebenfalls eine Teilnehmerin mit hohen Erwartungen, ein weiterer Teilnehmer hat kaum Vorstellungen von seiner Glaubens- und Kompetenzentwicklung. Lediglich in der Gruppe hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung kommen alle Teilnehmenden mit hohen Erwartungen und Zielformulierungen. In der folgenden Kreuztabelle sollen die Erwartungen und Vorstellungen in Beziehung zu dem Grad der Glaubens- und Kompetenzentwicklung gesetzt werden.



Zunahme der Glaubens- und Kompetenzentwicklung ↑	<b>Hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung</b> Typ 5 <i>Jasmin, Deborah, Daniela</i>	Hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung
	Mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung Typ 4 <i>Tabea</i>	Mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung Typ 2 <i>Ethan</i>
	Geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung Typ 3 <i>Manuel</i>	Geringe Glaubens- und Kompetenzentwicklung Typ 1 <i>Noah</i>
	<b>Erwartungsvoll</b>	<b>Erwartungslos</b>

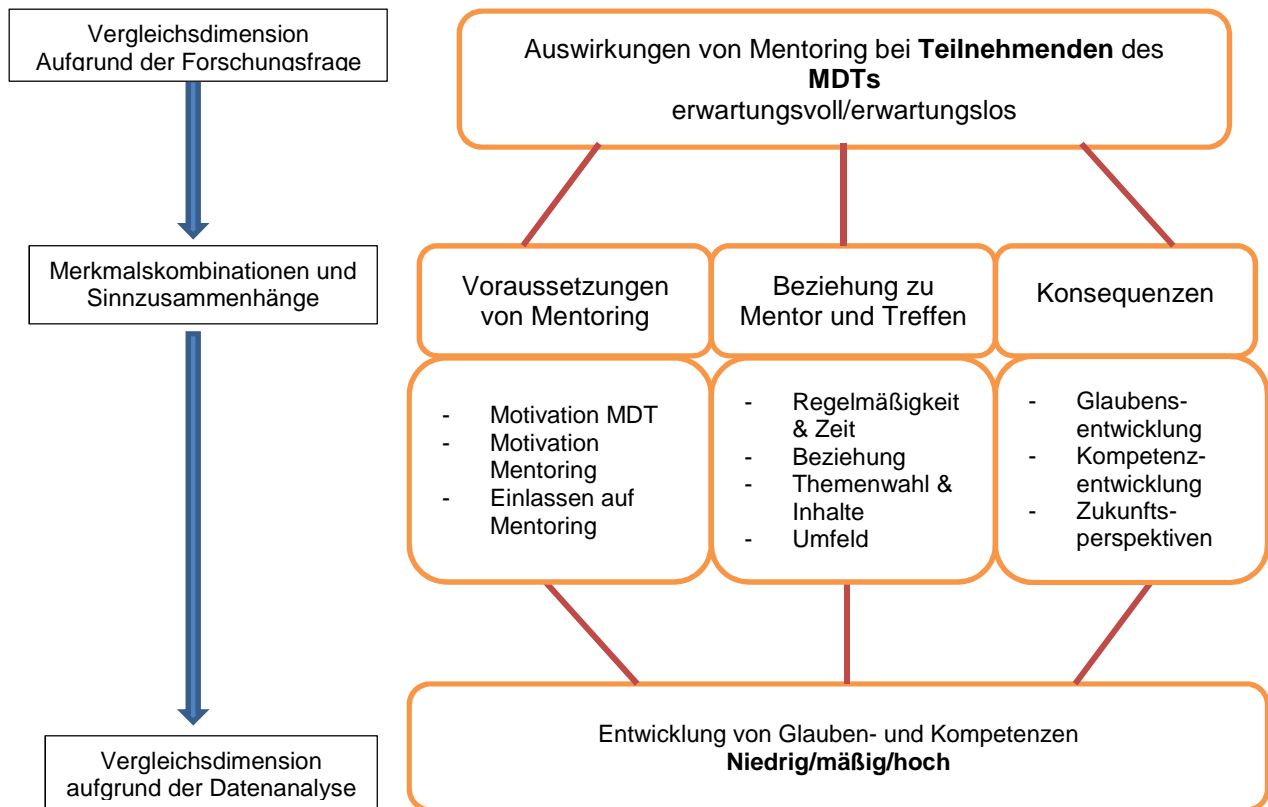
**Abbildung 28: Tabelle Typologisierungen**

Durch die tabellarische Zuordnung der Interviews wird in den entstandenen Grundtypen deutlich:

- Mentoring fördert Glauben und Kompetenzen vor allem dann, wenn Erwartungen und Ziele formulierbar sind. Je klarer die Erwartungen, desto konkreter die Gesprächsinhalte der Mentoringespräche und desto erfolgreicher der Prozess.
- In einem Fall fördert Mentoring auch Glauben und Kompetenzen, obwohl sehr geringe Erwartungen vorhanden sind. Im Interview wird deutlich, dass dies vor allem auf einen guten Mentor zurückzuführen ist.
- Eine hohe Erwartung ist kein Garant für eine gute Entwicklung, da bei Typ 2 und 3 keine bzw. eine nur mäßige Entwicklung sichtbar ist. Auch hier wird deutlich, dass ein großer Teil auch vom Engagement des Mentors abhängt und vom Zeitfenster.
- In keinem der Fälle kam eine hohe Entwicklung trotz geringer Erwartungen zustande.

Nachfolgend sollen nun die fünf Grundtypen beschrieben werden, wobei immer die typischsten Aussagen der jeweiligen Vertreter zitiert werden sollen, um Dinge zu verdeutlichen. Dabei soll bewusst zugespitzt und verallgemeinert werden, um „Eigenarten der Einzelfälle besonders gut „messen und erkennen zu können“ (Kelle & Kluge 2010:96). Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt erst, nachdem alle Typen dargestellt wurden. Im Folgenden soll anhand eines Schaubildes deutlich gemacht werden, nach welchen Vergleichsdimensionen die Typologien aufgrund der Forschungsfrage und der Datenanalyse zustande kommen (Kelle & Kluge 2010:98).

Im Folgenden sollen die Vergleichsdimensionen grafisch dargestellt werden, anhand derer die einzelnen Typen charakterisiert werden:



**Abbildung 29: Vergleichsdimensionen Typologisierungen**

### 5.1.1 Charakterisierung 1: Der erwartungslos-unveränderte Typ

Beim erwartungslos-unveränderten Teilnehmenden sind kaum Erwartungen an Glaubens- und Kompetenzentwicklung sowohl für das MDT allgemein, als auch für Mentoring vorhanden. Exemplarisch die Antwort von Noah bei der Frage, welche Erwartungen er ans MDT hatte:

*„Erwartungen in dem Sinne... ich wüsste zumindest keine großen mehr. Ich hab einfach mal geschaut, was da so auf mich zukommt. Und das so ein bisschen auf mich zukommen zu lassen. Ich war gespannt, was das alles bedeutet, was mich da erwartet, was mich an verschiedenen Einsätzen und in der Mühle erwartet, aber hatte jetzt keine speziellen Erwartungen, was ich nachher sein will oder was ich nachher weiß.“*

Und bei der Frage an die Erwartung für Mentoring:

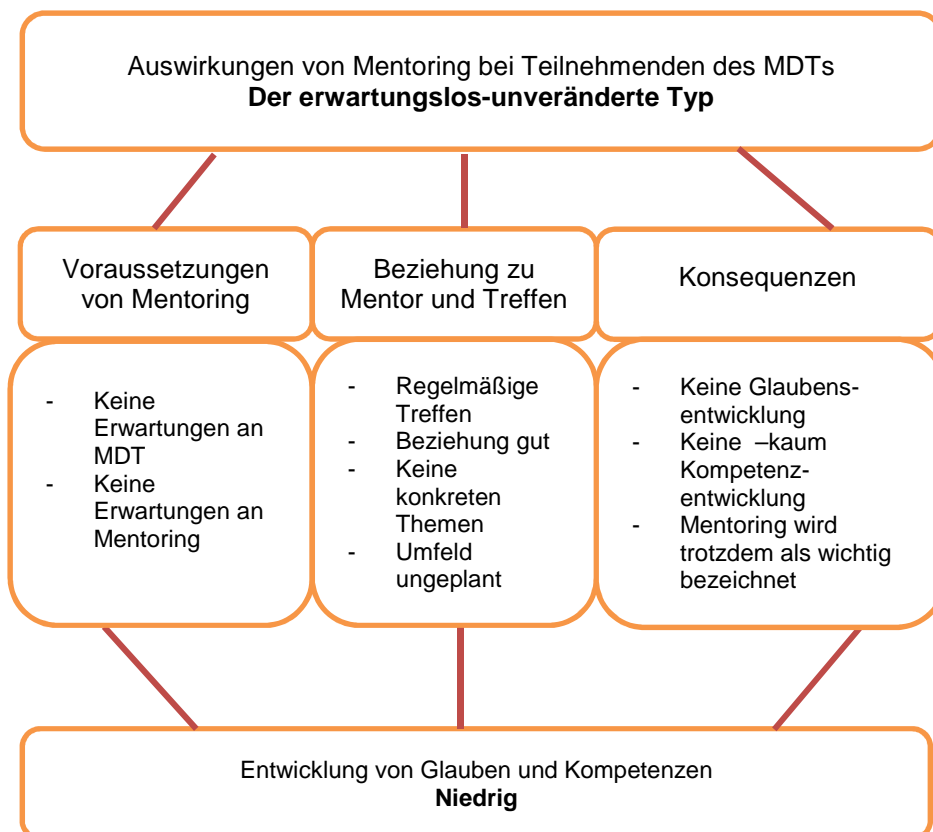
*„Also ich glaube den Begriff hatte ich schon mal gehört. Hatte mir da jetzt aber auch noch nichts Größeres drunter vorgestellt.“*

Die Treffen finden zwar recht regelmäßig statt, haben aber keine konkreten Inhalte. Es geht in den Gesprächen um „Gott und die Welt“. Die Treffen finden an unterschiedlichen Orten statt, es gibt keine Regelmäßigkeiten, was das Gesprächsumfeld angeht. Die

Beziehung zwischen Mentor und Mentee ist gut. Mentoring wird als positiv erlebt, auch wenn kaum Inhalte und Ergebnisse genannt werden können. Bei der Glaubensentwicklung wird zwar eine leichte Veränderung innerhalb des MDTs wahrgenommen, diese kann aber nicht in Beziehung zu Mentoring gesetzt werden. Bei der Kompetenzentwicklung sieht es ähnlich aus. Bei der Kommunikationsfähigkeit kann keine Beziehung zu Mentoring hergestellt werden. Bei der Konfliktfähigkeit wird zwar erwähnt, dass man sich darüber mit dem Mentor unterhalten hat, was genau dann dabei rauskam, ist aber unklar. Bei der Frage, ob neue Charaktereigenschaften entdeckt wurden, ist eine typische Aussage: „Ja, aber nicht speziell aufs Mentoring. Eher gesamt aufs MDT.“ Interessanterweise wird Mentoring trotzdem als wichtiger Teil des MDTs betrachtet:

*„Der Bereich Mentoring, würd' ich sagen war sehr wichtig. Einfach um auch jemanden zu haben, mit dem man über persönliche Dinge reden kann, da man einfach in einer neuen Umgebung ist, wo sich eine solche Beziehung erstmal aufbauen müsste.“*

Auch der Wunsch, in Zukunft selbst Mentor zu sein, ist vorhanden. Bezogen auf die Glaubens- und Kompetenzentwicklung lassen sich aber trotzdem keine Ergebnisse erkennen. Dieser Typus kann im Schaubild wie folgt dargestellt werden:



**Abbildung 30: Der erwartungslos-unveränderte Typ**

### 5.1.2 Charakterisierung 2: Der erwartungslos-mäßig veränderte Typ

Als zweiten Typ kann der erwartungslos-mäßig veränderte bezeichnet werden. Er zeichnet sich ebenfalls durch sehr unkonkrete Erwartungen aus. Eine charakteristische Aussage bei der Frage nach Erwartungen an das MDT von Ethan lautet:

*„Die Erwartungen sind bei mir immer niedrig. Also nicht, dass ich von der Einstellung bin, dass alles schlecht oder doof wird, sondern ich bin einfach für vieles offen und ich hab mich wahrscheinlich eher auf einige Sachen gefreut und über andere Sachen nicht so viele Gedanken gemacht.“*

Auch bei der Frage nach den Erwartungen an Mentoring lässt sich nichts Konkretes festhalten. Dieser Typus macht sich nicht viele Gedanken zu Erwartungen und lässt sowohl das MDT als auch den Unterbereich Mentoring „auf sich zukommen“. Trotzdem lässt sich der Proband positiv auf Mentoring ein und erlebt eine gute Beziehung zu seinem Mentor. Es „klickt“ direkt am Anfang, das Kennenlernen fällt leicht. Inhaltlich geht es um persönliche Schwierigkeiten, die in religiöse und weltanschauliche Diskussionen führen. Mentor und Mentee sind sich recht ähnlich und daher fallen die Gespräche leicht. Leider ist die Zeit begrenzt, da der Mentor viel unterwegs ist, und die Treffen finden sehr unregelmäßig statt. Dies wird als Grund angesehen, warum Mentoring nicht so effektiv ist, wie es sein könnte:

*„Das war ziemlich unregelmäßig. Besonders, wenn ich nicht in Mosbach war, wo mein Mentor wohnte. Ich fand es waren aber ganz gute Gespräche und zum Teil auch Erlebnisse mit dabei. Da fehlte mir aber der regelmäßige Kontakt, den man von einem Mentor erwartet. Also ich glaube hätte der Jürgen mehr im alltäglichen OM-Bereich, also wäre er präsenter mein ich jetzt, hätten wir wahrscheinlich mehr anfangen können und auch enger entwickeln können oder wie auch immer das aussehen sollte.“*

Ein typisches Treffen findet nicht in einem geschlossenen Raum im Sitzen statt, sondern man ist gemeinsam aktiv. Das bedeutet, dass man entweder gemeinsam läuft oder eine gemeinsame Aktion durchführt und währenddessen ins Gespräch kommt.

*„Also er wollte laufen, aber ich meinte, ich will lieber gehen, damit wir uns auch auf das Sprechen konzentrieren können. Aber wir sind meistens irgendwo in Mosbach zu Fuß gelaufen und haben uns `ne weitere Strecke ausgedacht, damit es nicht nach 30 Minuten zu Ende ist.“*

*„Wir haben uns jetzt nicht auf eine Bank gesetzt oder so, ich glaub das war auch wichtig, weil das mit dieser Idee von aktiv-sein zusammenhängt.“*

Methoden werden keine verwendet.

Bei der Glaubensentwicklung kann der Proband gute Fortschritte erkennen. Er lernt unter anderem, wie Glaube sprachfähig werden kann, wie er selbst mit Zweifeln umgehen kann und wie man missional lebt. Außerdem lernt er viel kulturelles Christentum und wie Evangelium in unterschiedlichen Kulturen gelebt und gepredigt werden kann.

Bei der Kompetenzentwicklung werden keine Fortschritte erkannt. Das zeitliche Limit wird hierbei als Hürde dafür wahrgenommen. Daher ist Entwicklung nur auf einen Bereich beschränkt und mäßig.



**Abbildung 31: Der erwartungslos-mäßig veränderte Typ**

### 5.1.3 Charakterisierung 3: Der erwartungsvoll-unveränderte Typ

Typ 3 charakterisiert sich durch eine hohe Erwartung an das MDT und an Mentoring. Die Erwartungen werden beispielsweise wie folgt beschrieben:

*„Dass es (MDT) mich herausfordert und dass es irgendwie... ich wachsen kann, weil ich grade auch vorher in der Phase irgendwie viel so Fragen über den Glauben und so Sachen, die ich mache, hinterfragt habe. Und meine Erwartung war auf jeden Fall, dass es mir dabei hilft.“*

*„Dass es halt irgendwie eine Person gibt, von der ich – also wenn ich das jetzt einfach mal auf mich beziehe – Mentoring für mich - dass es eine Person gibt, von der ich irgendwie viel lernen kann und die mir irgendwie in meinen Fragen und sowas da irgendwie weiterhilft und mit der ich halt auch irgendwie so vertraut bin. Und die mich auch kritisch hinterfragt - die Sachen, die ich mache. Und die nicht nur hinterfragen lässt, sondern da dann auch weiter mitgeht. Und nicht nur die Fragen stellt und mich dann damit allein lässt, das hab ich nicht unter Mentoring verstanden oder erwartet.“*

Der Proband tritt also MDT mit hohen Erwartungen an und lässt sich auch so auf Mentoring ein. Er hat viele Fragen, bei denen er hofft, sie durch MDT und Mentoring beantwortet zu bekommen. Die Zuteilung von Mentee und Mentor wird als positiv erlebt. Allerdings wird schon die Kennenlernphase als schwierig oder quasi nicht vorhanden erlebt, da schon dort der Mentor sehr wenig Zeit hat und kaum Treffen stattfinden. Die Gesprächsatmosphäre wird aber trotzdem als locker und angenehm empfunden. Inhaltlich geht es am Anfang vor allem um Ziele und Träume, ab und zu bereitet der Mentor ein Thema vor, ansonsten gibt es keine festen Themen im Mentoring. Die Treffen finden meist draußen statt, meist geht man spazieren oder tut etwas gemeinsam. Ganz selten werden Methoden im Mentoring eingesetzt (wie bspw. die Formulierung von Zielen), ansonsten wird hauptsächlich über Aktuelles geredet.

Bei der Glaubens- und Kompetenzentwicklung gibt es, obwohl manche Themen dazu aufkamen, kaum Fortschritte zu erkennen. Dies wird vor allem auf die wenige Zeit zurückgeführt in der Mentoring stattgefunden hat. Manuel sagt.

*„Dafür (Glaubensthemen) hatten wir auch einfach nicht so viel Zeit muss man sagen, genau deswegen war's schon nicht so das große Thema im Mentoring.“*

Im Bereich Kompetenzentwicklung sind ebenfalls keine großen Fortschritte erkennbar. Bei der Kompetenzentwicklung kann der Proband erkennen, dass er durch Tipps seines Mentors immer wieder ins Nachdenken über seine Kommunikation gekommen ist und ihm dies heute noch hilft. Im Bereich Teamfähigkeit kann zwar eine Verbesserung wahrgenommen werden, dies wird aber nicht auf Mentoring zurückgeführt. Charaktereigenschaften werden keine neuen entdeckt, allerdings werden ein bis zwei von den schon bewussten etwas bearbeitet und ausgebaut.

Mentoring im gesamten wird als eher unwichtig betrachtet, einfach weil es nicht oft stattfindet:

*„Eher nicht so wichtig, weil er einfach von der Zeit her ziemlich wenig in Anspruch genommen hat.“*

Bei diesem Typ wird deutlich, dass auch dann, wenn der Mentee mit vielen Erwartungen und Fragen ins Mentoring kommt, trotzdem nicht immer Erfolg garantiert ist. Vor allem dann, wenn der Mentor nicht zur Verfügung steht, Treffen unregelmäßig sind und der rote Faden der Gesprächsthemen verloren geht.



**Abbildung 32: Der erwartungsvoll-unveränderte Typ**

#### 5.1.4 Charakterisierung 4: Der erwartungsvoll-mäßig veränderte Typ

Ein weiterer Typ ist der erwartungsvoll-mäßig veränderte Typ. Er zeichnet sich aus durch hohe Erwartungen an das MDT, sowohl für den Bereich Kompetenzen als auch den Bereich Glaubensentwicklung. Tabea sagt:

*„Erwartungen, die ich so hatte war, dass ich mal ähm so aus meiner Komfortzone rausgepusht werden will, dass ich andere Dinge erlebe. Dass ich ähm persönlich wachse, dass ich mich besser kennenlerne und dass ich aber auch Gott besser kennenlerne und da ähm einfach drin wachse.“*

Zwar ist Mentoring bis dahin ein etwas fremder Begriff, das Konzept wird aber positiv aufgenommen und die Vorstellung, sich mit jemandem treffen zu können, um über persönliche Dinge zu sprechen löst Vorfriede aus.

Die Kennenlernphase wird ebenfalls als positiv erlebt. Während des ganzen Jahres findet weiterhin ein tieferes Kennenlernen statt und dies wird als gut wahrgenommen. Die Gesprächsatmosphäre ist positiv und die Probandin fühlt sich wohl. Vor allem aktives Zuhören wird als angenehm empfunden.

*„Sie hat mir aktiv zugehört, genau, indem sie einfach nachgefragt hat, ähm indem sie vielleicht auch von unserem letzten Gespräch sich noch was gemerkt hat und da nochmal gefragt hat, wie irgendwas verlaufen ist.“*

Auch das Reden an einem störungsfreien Ort wird als hilfreich empfunden. Somit finden die Treffen immer in einem Raum und Gebäude statt. Auch die Zuteilung wird als positiv erlebt. Leider sind die Treffen unregelmäßig, ungeplant und finden wenn, dann oft spontan statt. Dies empfindet die Probandin als schwierig. In den Gesprächen geht es oft um das, was aktuell gerade passiert und was den Mentee beschäftigt. Es kommen kaum Gesprächsinhalte vor, die grundsätzlichere, längerfristige Themen beinhalten. Dies führt die Probandin vor allem auf die unregelmäßigen Treffen zurück.

*„Es war immer so ein bisschen kurzfristig und spontan. Und als haben wir's dann verschoben und ich glaub ja deswegen haben wir auch nicht solche Probleme oder ähm Sachen besprochen von Treffen zu Treffen, sondern dann war's öfter mal wieder dieser Start: Ja, wie geht's dir, was beschäftigt dich grade? Ich glaub so im Nachhinein hätt ich mir mehr gewünscht, ja dass man so am Ball geblieben wär, so dass man so fortlaufend das Ganze ein bisschen mehr betrachtet hätte.“*

Im Bereich Glaubensentwicklung kann die Probandin kaum Fortschritte erkennen. Das Thema Glaube und Gottesbeziehung wird immer wieder thematisiert und regt dazu an, über dieses Thema immer wieder intensiver nachzudenken, allerdings kann die Probandin keine Verbindung herstellen zu ihrer Glaubensentwicklung aufgrund dieser Gespräche.

*„Oh, ähm, ich denke, ich hab mit ihr drüber geredet, aber es kam jetzt nicht durch ein Mentoringgespräch, dass sich das verändert hat.“*

Anders sieht es bei der Kompetenzentwicklung aus. Bei der Kommunikationsfähigkeit werden Fortschritte formuliert:

*„Ja, ähm es hat sich verändert. Ich glaub, es kommt natürlich auf die Person drauf an. Aber ich kann mich... ich versteh mich besser und ich kann besser ausdrücken, was mich beschäftigt. Ich kann es besser formulieren und in Worte fassen und ähm ich bin offener damit geworden, das auch Leuten mitzuteilen. Einfach weil ich jetzt mich selber verstehe und das formulieren kann.“*



Auch bei der Konfliktfähigkeit wird Mentoring als positiv erlebt. Es hilft, über Konflikte zu sprechen und diese zu reflektieren. Im Laufe des Jahres wird die Konfliktfähigkeit immer besser und es sind weniger Gespräche dazu nötig, weil Konflikte schneller gelöst werden. Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Teamfähigkeit. Mentoring wird als hilfreich erlebt, um Teamarbeit als etwas Bereicherndes zu sehen, auch dann, wenn es schwierig ist.

Auch Charaktereigenschaften werden entdeckt und bearbeitet. Ungeduld und „Zickigkeit“ werden beispielsweise erkannt und bearbeitet und Gelassenheit wird eingeübt.

Im Gesamten wird Mentoring als gut und hilfreich erlebt, allerdings nicht als die größte Priorität, was vor allem durch die Unregelmäßigkeit kommt. Mentoring wird als zu wenig effektiv angesehen, weil es keinen roten Faden gibt, der sich durch die Gespräche zieht. Trotzdem werden die positiven Veränderungen wahrgenommen und geschätzt.



**Abbildung 33: Der erwartungsvoll-mäßig veränderte Typ**

### 5.1.5 Charakterisierung 5: Der erwartungsvoll-veränderte Typ

Beim letzten Typ treffen hohe Erwartungen schließlich auf ein gutes Ergebnis. Alle drei Probanden können gut formulieren, was sie vom MDT erwarten. Deborah formuliert bspw.:

*„Dass ich geistlich wachse, dass ich Gott besser kennenlernen, und auch so das Missionale fand ich auch sehr cool. So ähm wie ich ähm im Alltag meinen Glauben lebe. Und auch Selbstbewusstsein darin entwickle. Und Gott zu dienen und Gott zu erleben, hatte ich auch die Erwartung.“*

Was sie sich unter Mentoring vorgestellt hat, beschreibt Daniela wie folgt:

*„Und ähm ich hab mir vorgestellt, dass es halt schon so ne Zweierbeziehung ist, zwischen Leuten, die schon das gleiche Geschlecht haben, also so bisschen wie Schwestern und Brüder oder so, aber was dann noch tiefer geht. Also dass einer von beiden altersmäßig weiter ist, und ähm auch irgendwie reifer ist und dann jemanden begleitet oder auch Tipps gibt und Ratschläge gibt und so, genau.“*

Bei diesem Typ fällt auf, dass alle mit klaren Zielen ins MDT kommen. Auf Mentoring als Teil davon lassen sich alle positiv und motiviert ein, auch wenn nicht alle wissen, was Mentoring genau bedeutet und beinhaltet.

Die Zuteilung empfinden alle als positiv, in einem Fall wird die Zuteilung nochmals geändert, das wird allerdings trotzdem nicht als negativ empfunden. Daniela sagt:

*„Die (Kennenlernphase) war spannend, ähm, weil ich relativ am Anfang schon Sachen von mir ausgepackt hab, die so hm sehr persönlich sind, aber die waren auch damals noch sehr frisch und das war auch gut und die Kennenlernphase war total angenehm.“*

Die typischen Treffen finden in einem gemütlichen Raum statt, entweder im MDT Gebäude oder bei den Mentoren zuhause. Meist fangen die Treffen mit Smalltalk an, gehen dann aber über in konkrete Themen. Es fällt auf, dass bei allen ein gemeinsames Gebet am Ende der Treffen stattfindet, was alle als sehr wichtig empfinden. Die Inhalte werden gezielt gewählt und Themen wie z.B. „Glaube leben“, „Familie und Vergangenheit“ und „Vertrauen“ werden besprochen. Trotzdem gibt es immer noch Raum für Aktuelles.

*„Und oft hatte sie am Ende noch die Frage: „Gibt’s sonst noch irgendwas?“ und ähm das fand ich auch ziemlich gut, weil’s dann da wieder Freiraum gab Themen anzusprechen, die vorher nicht gepasst hätten vielleicht ins normale Gespräch.“*

In einem Fall werden gezielt viele Methoden eingesetzt, was die Probandin als sehr hilfreich und gewinnbringend empfindet. Bei den anderen bleibt es beim einfachen Gespräch. Auffallend ist, dass alle Mentoringbeziehungen regelmäßig stattfinden und keine großen Lücken aufweisen.

Die Glaubensentwicklung durch Mentoring wird bei allen als sehr gut empfunden. Ein Beispiel ist die Veränderung des eigenen Gottesbildes. Daniela beschreibt:

*„Also was mich da im MDT sehr bewegt hat war, Gott als Vater zu entdecken. Und da hatte ich halt am Anfang des MDTs so ´n, ich nenns mal verzerrtes Gottesbild und das hat sich natürlich ganz viel auch dadurch verändert, wie ich dann Gott erlebt hab, nicht nur im Mentoring. Aber da im Mentoring selber dann drüber zu sprechen und da offen sein zu können, das hat mein Gottesbild, also Gott als Vater, ziemlich verändert, dann doch, ja.“*

Deborah erlebt, wie Beziehungen immer wichtiger werden und dies ein Schwerpunkt ihrer Mentoringgespräche ist. Dass sie Beziehungen anders leben kann verändert vor allem auch ihre Beziehung zu Gott:

*„...vielleicht war (es) das, dass Gott mir gezeigt hat, dass ich in... also dass Gott tiefe Beziehungen total wichtig sind, dass ich tiefe Beziehungen zu anderen Menschen habe. Und dass er.. Gott dadurch zu mir sprechen kann. Wichtig ist, dass ich mich öffne, und...“*

Auch die Kompetenzentwicklung ist hier sehr gut. Die Kommunikationsfähigkeit wird bei allen Teilnehmenden besser. Vor allem das „sich-öffnen“ in der Mentoringbeziehung führt dazu, auch besser und offener mit anderen Menschen zu kommunizieren. Jasmin sagt:

*„Ich glaube schon, ja. Ähm also doch ich würde sagen, dass mir das geholfen hat, da auch offener zu werden. Und dass es mir viel leichter fällt, über Dinge zu reden, die wirklich ganz tief in mir drin sind.“*

Und Deborah formuliert:

*„Ja!! Und dass ich merkte, wie gut es ist, dass man sich öffnet. Aber ich glaube, ich hatte davor nie SO ´ne wirklich tiefe Beziehung, dass jemand so viel über mich weiß, und ich merkte, der hilft mir. Also der missbraucht das Wissen nicht, sondern der kann dadurch, dass er mich so gut versteht, mir helfen und mir Sachen sagen und ich dadurch auch mit Tanja tiefer auch gegangen bin und auch mit anderen Leuten. Also dass mir das irgendwie nochmal bewusster wurde, dass da man sich gegenseitig bereichern kann, wenn man so sich öffnet. Dass das voll wichtig ist.“*

In zwei von drei Fällen wird die Konfliktfähigkeit als verbessert wahrgenommen, bei Deborah waren Konflikte kaum Gesprächsthema, da es mehr um sie selbst ging. Genauso ist die Teamfähigkeit bei zwei von dreien Thema und wird als positiver wahrgenommen. Die verbesserte Teamfähigkeit bedeutet für Daniela:

*„Vielleicht insofern, dass ich vorsichtig bin, mit dem wie ich Kritik äußere, würde ich behaupten. Ähm und also zum einen sensibler zu sein mit den Leuten, wenn ich sie ungefähr einschätzen kann, dass ich auch darauf eingehe. Zum anderen aber*

*auch den Mut haben, offen das sagen zu können, was ich in bestimmten Situationen wie empfinde.“*

Alle drei haben neue Charaktereigenschaften entdeckt und/oder alte verbessert und ausgebaut.

Als Konsequenz davon empfinden alle Mentoring als positiv und wichtig. Deborah fasst zusammen:

*„Ich glaube, es war sehr wichtig, um die Eindrücke, die ich hatte zu verarbeiten und auch so Zeit zu haben wo ich nicht mich geben muss und anderen Leuten helfen oder mich in andere Leute investiere, sondern dass ich da die Zeit hatte, so das zu verarbeiten und zu gucken: Wie reagier ich auf was? So, also es war total wichtig, um auch das was ich gelernt habe zu verarbeiten nochmal besser. Ja, und um auch Dinge, um aus mir selber rauszukommen und zu wachsen und das dann gleich anzuwenden und Dinge zu lernen. Ja, dass es auch schneller ging, als wenn ich das jetzt das ohne Mentoring gemacht hätte und dann am Ende des Jahres festgestellt hätte: Ah das und das würde ich gern anders machen, aber das Jahr ist schon vorbei und ich kann das üben, sondern so zu sehen: Oh, das und das muss ich verändern und das kann ich dann schon üben so im Jahr. Also da fand ichs voll gut, da `ne Person zu haben, die dann da dabei ist und einen immer wieder da drauf bringt so.“*

Bei dem erwartungsvoll-mäßig veränderten Typ wird deutlich, dass formulierbare Erwartungen und konkrete Vorstellungen, wenn sie auf einen Mentor treffen, der Zeit investiert, meist gute Ergebnisse erzielen.



**Abbildung 34: Der erwartungsvoll-veränderte Typ**

Auffallend ist, dass es keine Fälle gab, bei denen eine niedrige Erwartungen eine hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring zur Folge hatten.

### 5.1.6 Systematische Evaluation im Hinblick auf die Zielfragen

Statische und allgemein gültige Aussagen können mit einer qualitativen Untersuchung, vor allem in einem limitierten Rahmen wie dem einer Masterarbeit, nicht getroffen werden. Deswegen bietet die folgende Tabelle lediglich die Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse der Typologien im Hinblick auf die Zielfrage. Damit sollen Tendenzen aufgezeigt werden, die für die Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung sind.

	<b>Typ 1 Erwartungs- los/ unverändert</b>	<b>Typ 2 Erwartungs- los/ mäßig verändert</b>	<b>Typ 3 Erwartungs- voll/ unverändert</b>	<b>Typ 4 Erwartungs- voll/ mäßig verändert</b>	<b>Typ 5 Erwartungs voll/ verändert</b>
<b>Erwartung MDT</b>	Keine	Keine	Hoch	Hoch	Hoch
<b>Erwartung Mentoring</b>	Keine	Kaum	Hoch	Keine	Bedingt bis hoch
<b>Zuteilung Mentor/Mentee</b>	Positiv	Positiv	Positiv	Positiv	Positiv

<b>Umfeld der Treffen</b>	Ungeplant	Draußen, aktiv	Draußen	Drinnen	Drinnen
<b>Zeit und Regelmäßigkeit</b>	Unregelmäßig	Unregelmäßig	Unregelmäßig	Unregelmäßig	Regelmäßig
<b>Beziehung zu Mentor/in</b>	Gut	Gut	Gut	Gut	Gut
<b>Themen</b>	Unkonkret, Dies und Das	Glaubens-themen	Themen ohne roten Faden	Persönl. Themen/ Kompetenz	Konkrete Themen Glaube und Kompetenz
<b>Glaubensentwicklung</b>	Keine	Hoch	kaum	Kaum	Hoch
<b>Kompetenzentwicklung</b>	Keine bis kaum	Keine	Kaum	Hoch	Hoch
<b>Zukunftsperspektive Mentor sein</b>	Positiv	Negativ	Negativ	Positiv	Positiv

**Abbildung 35: Systematische Evaluation im Hinblick auf die Zielfragen**

Die Tabelle fasst nochmal die groben Ergebnisse zusammen und gibt einen Überblick über die einzelnen, abgefragten Bereiche.

#### *5.1.6.1 Die Ergebnisse in Bezug auf Erwartungen und Motivation*

Deutlich wird, dass Erwartungen eine große Rolle spielen. Je genauer die Erwartungen und Vorstellungen, desto konkreter die Themenwahl der Treffen und desto besser die Entwicklung von Glaube und Kompetenzen. Nur bei einem Typ (3) sind hohe Erwartungen vorhanden und trotzdem wird kaum Ergebnis erzielt. Letzteres macht deutlich, dass die Rolle des Mentors und seine Investition auch ein ausschlaggebender Faktor für das Ergebnis ist. Trotzdem ist deutlich zu sehen, dass mit klaren Erwartungen bessere Ergebnisse erzielt werden.

#### *5.1.6.2 Die Ergebnisse in Bezug auf die Mentoringbeziehung und Treffen*

Alle Teilnehmenden haben sich positiv auf Mentoring eingelassen. Deutlich wird, dass alle Typen (1-5) die Zuteilung und die Beziehung zum Mentor/in als positiv empfanden. Ausschlaggebend ist der Bereich der Regelmäßigkeit der Treffen. Die Gruppe der Veränderten hatte regelmäßig stattfindende Treffen, während alle anderen davon sprachen, dass die Treffen eher sporadisch waren und öfter ausfielen. Gerade Typ 3 sieht dies als Indiz dafür, dass trotz hoher Motivation und Erwartungen kaum Ergebnisse zu erreichen waren. Auch sieht man einen klaren Zusammenhang, dass konkrete

Erwartungen zu konkreten Themen im Mentoring führen, was wiederum zu guten Ergebnissen führt. Auffallend ist, dass alle männlichen Teilnehmer ihre Treffen draußen hatten, meist verbunden mit einer Aktivität und alle weiblichen Teilnehmerinnen sich in geschlossenen Räumen, meist sitzend zu einem Gespräch trafen.

#### *5.1.6.3 Die Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Glauben- und Kompetenzen*

Bei drei Teilnehmenden war eine hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung sichtbar. Alle drei kamen mit konkreten Erwartungen zum MDT. Bei allen dreien ist sowohl im Bereich Glaubensentwicklung als auch im Bereich Kompetenzentwicklung ein deutlicher Fortschritt zu sehen, den die Teilnehmenden selbst konkret benennen können. Bei zwei Teilnehmenden ist eine mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung festzustellen. Vor allem auf den Faktor mangelnde Zeit führen beide zurück, dass sie nur entweder im Bereich Kompetenz oder im Bereich Glaube Fortschritte gemacht haben. Für beides ist ihrer Meinung nach zu wenig Zeit vorhanden gewesen. In zwei Fällen ist keine Glaubens- und Kompetenzentwicklung festzustellen. Eine Person konnte sich kaum erinnern, was in den Gesprächen behandelt wurde (was auch damit zusammenhängen könnte, dass diese Person bereits im ersten MDT Jahrgang 2011 teilnahm, der zeitliche Abstand daher schon recht groß war und die Erinnerung an vielen Stellen nicht mehr vorhanden – die Auswirkungen von zeitliche Abständen auf die Ergebnisse müssten in einer anderen Forschung überprüft werden). Der Teilnehmer konnte sich erinnern mit wenig Erwartungen oder Vorstellungen ins MDT gekommen zu sein, konnte aber keine Ergebnisse benennen. Ein weiterer Teilnehmer konnte sich sehr gut an seine Erwartungen und Fragen erinnern, musste aber feststellen, dass sein Mentor nicht die Kapazität für eine gute Mentoringbeziehung hatte, vor allem was Zeit und Investition angeht. Daher blieb trotz hoher Motivation des Teilnehmers die Mentoringbeziehung ohne messbare Entwicklung.

#### **5.1.7 Evaluation der Ergebnisse nach Variablen**

Im Folgenden sollen wichtige Variablen miteinander verglichen werden um zu sehen, ob signifikante Unterschiede zwischen den Probanden festzustellen sind. Dabei geht es nicht um eine Auswertung wie bei quantitativen Studien, in der eine Datenmatrix der Variablen erhoben wird und in der die verschiedenen Variablen miteinander verglichen und klassifiziert werden (Kromney 2002:221-249). Bei der qualitativen Forschung dient der Vergleich durch Variable der theoriegenerierenden Fallkontrastierung und weniger der Auswertung, da keine repräsentativen Ergebnisse zu erwarten sind.

Die Variable nach *Alter* ist in dieser Untersuchung nicht aussagekräftig, da alle Befragten zum Zeitpunkt der Teilnahme am MDT 18 oder 19 Jahre alt waren. Auch die

*Familienherkunft* ist kein guter Vergleichspunkt, da alle aus einem christlichen Elternhaus stammen und mehrere Geschwister haben. Bei fünf Teilnehmenden sind die Eltern verheiratet, bei einem Teilnehmer ist die Mutter verwitwet, eine Teilnehmerin lebte nach der Scheidung der Eltern bei Mutter und Stiefvater. Auch die Frage der *Gemeindezugehörigkeit* ist sehr homogen zu beantworten, da so gut wie alle Teilnehmenden aus evangelisch freikirchlichen Gemeinderichtungen kamen.

Eine interessante Variable ist die der Geschlechterverteilung.

Bei der Variable **Geschlechterverteilung** ist folgendes zu erkennen:

	Typ 1 Erwartungslos unverändert	Typ 2 Erwartungslos Mäßig verändert	Typ 3 Erwartungsvoll unverändert	Typ 4 Erwartungsvoll Mäßig verändert	Typ 5 Erwartungsvoll Verändert
männlich	1	1	1		
weiblich				1	3

Hier tritt ein interessantes Bild zutage. Alle männlichen Teilnehmer finden sich im Bereich unverändert oder mäßig verändert wieder. Zwei von drei hatten keine Erwartungen an das MDT oder Mentoring. Lediglich einer hatte hohe Erwartungen, allerdings bekam er einen Mentor zugeteilt, der recht wenig Zeit hatte und dies führte zu kaum erkennbarem Ergebnis. Drei der vier weiblichen Teilnehmerinnen liegen im Bereich verändert und eine im Bereich mäßig verändert. Es wäre interessant, eine breiter angelegte Studie in einem anderen Forschungsrahmen zu machen, die die Geschlechterverteilung bei Mentoring grundsätzlich genauer untersucht. Auffallend ist, dass sich das Ergebnis von Mentoring klar in die Geschlechterkategorien teilen lässt. Aus der Tabelle (Abbildung 33) wird außerdem deutlich, dass alle Mentoringgespräche der männlichen Teilnehmer draußen stattfanden und mit Aktivitäten verbunden waren, während die Gespräche der Teilnehmerinnen sitzend drinnen stattfanden.

Eine weitere Variable ist der **Jahrgang**, in dem die Einzelnen teilnahmen.

	Typ 1 Erwartungslos unverändert	Typ 2 Erwartungslos Mäßig verändert	Typ 3 Erwartungsvoll unverändert	Typ 4 Erwartungsvoll Mäßig verändert	Typ 5 Erwartungsvoll Verändert
2011	1				
2012		1			1
2013				1	2
2014			1		

Die befragten Teilnehmenden nahmen an unterschiedlichen MDT-Jahrgängen teil. Daher ist es möglicherweise interessant zu sehen, wie sich die Jahrgänge auf die Ergebnisse



auswirken. Vor allem nach dem ersten Jahrgang 2011 wurde das Mentoringkonzept verändert, d.h. Mentoren wurden eingewiesen und betreut, die Teilnehmenden am MDT bekamen ebenfalls eine kurze Schulung und Einführung am Anfang des Jahres. Somit ist es interessant, dass Typ 1 in diesen ersten Jahrgang fällt. Die Teilnehmenden der ersten beiden Jahrgänge antworteten im Interview öfter, dass sie sich nicht mehr genau erinnern. Daher wäre es sicher interessant zu erforschen, wie sehr zeitlicher Abstand und messbares Ergebnis in Korrelation zueinander stehen. Dies war im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich.

Die Variable **Berufswahl** nach dem MDT:

	<b>Typ 1 Erwartungs- los unverändert</b>	<b>Typ 2 Erwartungs- los Mäßig verändert</b>	<b>Typ 3 Erwartungs-voll unverändert</b>	<b>Typ 4 Erwartungs- voll Mäßig verändert</b>	<b>Typ 5 Erwartungs- voll Verändert</b>
Berufswahl unab- hängig	1	1	1	1	
Berufswahl aufgrund MDT					3

Eine weitere Variable ist die Zukunftsperspektive und vor allem die Studienwahl nach dem MDT. Vier von sieben entschieden sich für ein Studium/eine Berufsausbildung recht unabhängig von den Inhalten oder Erlebnissen des MDTs. Drei entschieden sich aufgrund von Erfahrungen oder Inhalten des MDTs gezielt für ein Studium, das für missionarische Aspekte in ihrer Zukunft hilfreich sein kann. Jasmin entschied sich für European Studies, um ein Verständnis für Sprachen und Kulturen Europas zu bekommen, weil ihr die Wichtigkeit von interkultureller Missions- und Entwicklungszusammenarbeit wichtig wurde. Daniela entschied sich für Erziehungswissenschaften, Arabisch und Islamwissenschaften, weil sie gerne mit Migranten, vor allem muslimischen Glaubens, in Kontakt treten wollte, und Deborah studierte Comparative and European Law, um sich danach gezielt für Gerechtigkeit und gegen Menschenhandel einzusetzen. Interessant ist zu beobachten, dass alle drei, die sich beim MDT für ihr weiteres Studium entschieden im Typ 5 angesiedelt sind.

Der Vergleich anhand von Variablen gibt interessanten Aufschluss auf einige wichtige Punkte und bringt nochmal weitere Erkenntnisse hervor. Bevor die Ergebnisse der Forschung weiter in der religionspädagogischen Reflexion festgehalten werden sollen, soll die Forschung zunächst methodisch reflektiert werden.

## 5.2 Methodische Reflexion der Forschung

Bei der methodischen Reflexion der Forschung geht es darum, die Gültigkeit der Ergebnisse über einen subjektiven Rahmen hinaus zu stellen und zu überprüfen. Es sollen Standards angelegt werden, nach denen die qualitative Forschung reflektiert werden soll. Die Psychologin Ines Steinke benennt die Kernkriterien qualitativer Forschung. Diese werden im Folgenden aufgezeigt und es wird deutlich gemacht, wo diese Kriterien im Forschungsprozess Anwendung finden (Steinke 2003:324-331). Laut ihr kann qualitative Forschung ohne Bewertungskriterien nicht bestehen.

### 5.2.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist der erste Schritt. Alle erhobene Forschung muss intersubjektiv nachvollzogen werden können. Diese wurde durch die Dokumentation des Forschungsverlaufes und des empirisch-theologischen Praxiszyklus von Faix in Kapitel 4 sichergestellt. Außerdem gehört die „Grounded Theory“ mit der Anwendung des kodifizierten Verfahrens dazu (Steinke 2003:324-326). Der Verlauf der empirischen Untersuchung, die Offenlegung der Methodologie sowie der praktisch-theologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Grundlegungen ermöglichen, die Vorarbeit und das Vorverständnis der Forscherin zu erschließen.

Die Dokumentation der Daten (Anhang Transkribierte Interviews), der Methoden und des Erhebungskontextes (4.4. und Anhang Dokumentationsbögen) von Entscheidungen und Problemen (4.3) und die der Informationsquellen sind an vielen Stellen in Kapitel 4 und 5 als wörtliche Zitate angeführt (Helfferich 2011:154-155). Dies macht die Forschung für den Leser nachvollziehbar.

### 5.2.2 Indikation des Forschungsprozesses

Die Indikation des Forschungsprozesses: 1. Die Forschungsfrage (1.2) macht deutlich dass es darum ging, die Perspektive ehemaliger Teilnehmenden des Missions Discipleship Trainings zu erhalten. Dies spricht für die Indikation des qualitativen Vorgehens. 2. Die Methoden mussten so gewählt werden, dass sie der Zeit, dem Umfang und den Ressourcen im Rahmen einer Masterarbeit entsprechen und dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind (4.5). Die Methoden erwiesen sich als angemessen, da durch die halbstandartisierten Interviews Inhalte geliefert wurden, die in der Folge mithilfe des Kodierprozesses gut analysiert werden konnten und so zu hilfreichen Erkenntnissen und Ergebnissen führten. In Kapitel 4 und 5 werden viele Aussagen der Interviewteilnehmenden als wörtliche Zitate angebracht und nehmen einen ausreichend Platz ein. Die Verfahren lassen Überraschungen zu.

Die Erstellung des Interviewleitfadens und die Durchführung wurden unter 4.1.3 gut dokumentiert. Als Leiterin des MDTs bin ich in den letzten Jahren täglich im Forschungsfeld anwesend gewesen. Der Kontext des MDTs ist mir sehr gut vertraut. 3. Die Transkription erfolgte nach den Kriterien der Handhabbarkeit und der Lesbarkeit (4.1.3 und Anhang Transkribierte Interviews) (Kuckartz et al. 2007:27-29). 4. Die Auswahl des Samplings wurde hinreichend begründet (4.4.2). 5. Das Forschungsdesign zeigt auf, wie die Datenerhebung und Auswertungsmethoden zueinander passen (4.4.1).

### **5.2.3 Empirische Verankerung**

Die empirische Verankerung wurde durch die Methode der „Grounded Theory“ gewährleistet. Die Theorien wurden aus den erhobenen und analysierten Daten entwickelt und begründet. Damit ist eine empirische Verankerung gewährleistet (:328). Die Theorie- und Typenbildung erfolgte nach der Fallkontrastierung nach Kelle und Kluge (5.1). Für die entwickelte Theorie werden hinreichend Belege geliefert. Die mehrfache Datenanalyse und der ständige Rückgriff auf die Daten belegt, dass ausführlich mit den vorhandenen Daten gearbeitet wurde und mit hohem Zeitaufwand versucht wurde, zu möglichst genauen Ergebnissen zu gelangen.

### **5.2.4 Limitation**

Das Kriterium der Limitation, also das Aufdecken der Grenzen des Geltungsbereiches der entwickelten Theorien ist, ist klarzustellen (Steinke 2003:329). Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass diese Studie eine eingeschränkte Aussagekraft hat. Aufgrund der Limitation auf das MDT und den beschränkten Rahmen einer Masterarbeit sind keine allgemeingültigen Aussagen zu erwarten. Hierzu wären weitere Forschungen in größerem Rahmen von Nöten. Die im folgenden Kapitel festgehaltenen Thesen und Schlussfolgerungen sind als vorläufig anzusehen und müssten durch größere Studien verifiziert werden. Die Auswahl der Interviewteilnehmenden wurde in Kapitel 4.4.2 dargelegt, der Kontext des MDTs in 2.5 erläutert.

### **5.2.5 Reflektierte Subjektivität**

Auf die persönlichen Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes, der persönlichen Motivation, der Konstituierung der Forscherin, wurde mehrfach in der Forschungsarbeit hingewiesen (1.1. und 4.1.1). Sowohl am Anfang der Arbeit als auch zu Beginn der empirischen Untersuchung wurde die Forscherin in den Blick genommen und die eigene Subjektivität reflektiert. Somit wurden Chancen und Herausforderungen deutlich, die durch die Nähe der Forscherin zum Forschungsfeld entstehen können. Der Einstieg in die Forschung war für die Forscherin einfach, da die Probanden gut bekannt

waren und eine gute Beziehung vorhanden war. Gleichzeitig war es eine Herausforderung, keine subjektiven Schlussfolgerungen zu ziehen, sondern so objektiv wie möglich zu bleiben. Die Erhebungssituation der Interviews wurde reflektiert (4.4.2). Vor allem der empirisch-theologische Praxiszyklus half hierbei.

#### **5.2.6 Kohärenz**

In jedem Abschnitt des Kodierens (4.8) und der Theorie- und Typenbildung wurde auf die Kohärenz, das bedeutet auf die Widersprüche und offenen Fragen (:330), geachtet. Dass nicht alle offenen Fragen beantwortet werden können ist offensichtlich, da dies kein geschlossenes Forschungsfeld darstellt, sondern reale Menschen in ihrem Lebensumfeld befragt wurden. Innerhalb der Interviews ergeben sich teilweise Widersprüche. Bspw. erwähnt ein Proband, dass der Bereich Glaube im Mentoring nicht vorkam, nennt später aber konkrete Themen zu diesem Bereich, den er im Mentoring behandelt hat.

Sicherlich bleiben auch Fragen offen, die aus den Daten nicht beantwortet werden können. Hierzu wäre eine andere Methodenwahl oder eine weitere Forschung nötig gewesen.

#### **5.2.7 Relevanz der Forschung**

Auf die Relevanz der Untersuchung wurde an mehreren Stellen hingewiesen (1.1 und 4.1.1). Aus der Praxis (Mentoring in dem Jüngerschaftsprogramm MDT) entstand die Frage, ob und wie Mentoring tatsächlich Glauben und Kompetenzen fördert und welche Kriterien dies begünstigen oder verhindern. Aus der Praxis heraus sollte nun die Forschung helfen, Theorien zu entwickeln, die anschließend wieder in die Praxis zurückgeführt werden sollen. Hier war zwischen Sozialwissenschaften und Religionspädagogik eine Lücke vorhanden. Mit Hilfe dieser Forschung sollte diese geschlossen werden, um die Praxis von Mentoring zu bereichern.

#### **5.2.8 Reflexion des Forschungsprozesses**

Im Weiteren soll der Forschungsprozess mit der „Grounded Theory“ reflektiert werden. Die Reflexion wird von der „Grounded Theory“ ausdrücklich gefordert. Oben wurde bereits deutlich, dass die subjektive und persönliche Involvierung der Forscherin und die Methode stark verknüpft sind. Daher ermöglicht die methodische und persönliche Reflexion, die Ergebnisse auf dem Hintergrund des persönlichen Forschungsprozesses zu verstehen.

##### *5.2.8.1 Reflexion der „Grounded Theory“ und des ETP als methodologische Grundlage*

Bevor mit der Forschung begonnen wurde, stellte sich die Frage nach der grundsätzlichen Methodenwahl. In dieser Forschung wurde die „Grounded Theory“ gewählt, weil sie die

Möglichkeit bietet, nah am Handlungsfeld zu forschen und neue Theorien zu generieren, die sich aus dem Geschehen und den Handlungen entwickeln und nicht aus vorgefertigten Hypothesen. Für Glaser und Strauss, die Entwickler der „Grounded Theory“, ist die enge Beziehung von Theorie und Empirie der Mittelpunkt ihrer Überlegungen (Strauss 1991).

Es geht ihnen nicht darum, Theorie der Theorie wegen zu entwickeln, sondern sie sollte Bedeutung für die Praxis haben. Eine detaillierte Beschreibung der „Grounded Theory“ befindet sich in Kapitel 3 dieser Arbeit.

Für die Forschungsfrage, wie sich Mentoring im Missions Discipleship Training für die Glaubens- und Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden auswirkt, stellte sich die Arbeit mit der „Grounded Theory“ als sehr hilfreich heraus. Die Theorie sollte „im Feld“ generiert werden, nämlich in der Forschung mit den Teilnehmenden und ihrer Erfahrung mit dem Bereich Mentoring.

Strauss beschreibt den Forschungsprozess als etwas, dass aus Routine, Langeweile, Aufregung, Herausforderung oder sogar Schmerz besteht (1991:35). In der „Grounded Theory“ wird darauf Wertgelegt, dass zwischen Wissenschaftler/in und Forschung immer eine Wechselwirkung vorhanden ist. Außerdem wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass es bei der „Grounded Theory“ nicht um ein starres Konzept geht, sondern dass diese viel Spielraum lässt, was gerade für „Neulinge“ herausfordernd ist, da es nicht möglich ist, sich an einem starren Konzept zu orientieren (Kuckarzt 2010:78). Trotzdem ist sie kein beliebiges Vorgehen. Sie soll den eigenen Lernprozess reflektieren und kontrollieren (Kelle & Kluge 1994). Ein Methodenkoffer steht zur Verfügung, der aber selbst ausgepackt und verwendet werden will. Diese Freiheit in dieser Forschung war hilfreich, sich der Forschungsfrage zu nähern, aber auch herausfordernd, weil es Unsicherheit generierte, da für mich als Forscherin keine Vorerfahrung damit bestand.

Der Empirisch-Theologische Praxiszyklus nach Faix als Forschungsdesign war hierbei eine große Hilfe. Mit ihm gelang es, einen „roten Faden“ innerhalb der Forschung zu behalten. Der „große“ Zyklus lieferte ein gutes Grundgerüst durch die sechs Forschungsphasen und gab eine zielführende Orientierung (Faix 2007:66).

Der „kleine“ Zyklus gab die Möglichkeit, durch das zyklische Vorgehen nicht allzu sehr eingeschränkt zu sein, sondern Schritte wiederholen zu können (:67).

In der Forschungsplanung war es wichtig, mich als Forscherin zu konstituieren. Gerade als Gründerin und Leiterin des Missions Discipleship Training war es mir wichtig, dies gut zu reflektieren und mir der Nähe zum Forschungsfeld bewusst zu sein. Gerade bei der späteren Datenerhebung stellte sich dies als hilfreich, aber auch als herausfordernd heraus. Auch die Entscheidung für die „Grounded Theory“ und die Einarbeitung in diese Methode war wichtig, wenn auch herausfordernd, da viele Begriffe verstanden werden

mussten und die Zusammenhänge für mich erst nach und nach deutlich wurden. Hierbei war das zyklische Vorgehen der „Grounded Theory“ hilfreich, immer wieder neues zu verstehen und anzuwenden.

Bei der Konzeptualisierung war es daher wichtig, die Fragestellung zu durchdenken und das Ziel zu formulieren. Als Ziel wurde festgelegt, die Auswirkungen von Mentoring auf Glaube und Kompetenzen im MDT zu erforschen und darlegen zu können.

Die Begriffe Mentoring, Glaube, Kompetenzen, junge Erwachsene und Missions Discipleship Training wurden festgelegt und dem Ausmaß der Arbeit angemessen dargelegt und geklärt (Kapitel 2). Dies half, neue Erkenntnisse zu gewinnen und einen guten Einblick in die bereits vorhandene Forschung in diesen Bereich zu erlangen. Herausfordernd war hier beispielsweise der Begriff „Kompetenzen“, da dieser ein großes Gebiet unterschiedlicher Wissenschaftsgebiete umfasst (Pädagogik, Psychologie etc.) und die einzelnen Definitionen nicht unbedingt aufeinander abgestimmt und passend sind. Daher war es ein recht hoher Aufwand, sich einen Überblick zu verschaffen und den Begriff für die Arbeit zu definieren.

Da dies meine erste Arbeit mit der „Grounded Theory“ war, war es sehr herausfordernd, das Konzept zu verstehen und mit der Flexibilität umzugehen. Dies war an manchen Stellen herausfordernd, da nicht alle Elemente gleich verständlich waren. Dies führte vor allem bei den Kodiervorgängen zu Verzögerungen.

Gleichzeitig ermöglicht genau dies, wichtige Erkenntnisse zu erzielen. Wichtig war es, die einzelnen Elemente der „Grounded Theory“ zu verstehen und während des Forschungsprozesses gezielt einzusetzen. Auch die Möglichkeit, bei besserem Verstehen einen Vorgang wiederholen zu können, war hilfreich, wenn auch zeitaufwendig (z.B. das axiale Kodieren).

Mithilfe der „Grounded Theory“ konnten Daten zum Phänomen Mentoring im MDT gesammelt und analysiert werden, um letztlich zu einer Theoriesättigung- und -generierung zu gelangen, aus der sich die Forschungsfrage beantworten ließ. Somit wurde das Ziel der Forschung erreicht, eine auf Daten beruhende Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin 1996:8-9).

#### *5.2.8.2 Reflexion der Datenerhebung und Datenanalyse*

Der nächste Schritt war die **Datenerhebung**. Zuerst wurde das Datendesign festgelegt. Nach der Entscheidung für den Empirisch-Theologischen Praxiszyklus wurde der Interviewleitfaden anhand der Forschungsfrage erstellt. Die Erstellung dieses Fragebogens war zeitaufwändig, weil natürlich Wert darauf gelegt werden sollte, richtige und gewinnbringende Fragen zu stellen. Auch musste durchdacht werden, welche gezielten Unterbereiche von Mentoring abgefragt werden sollten. Anschließend wurde aus

den 24 bisher absolvierten MDT Teilnehmenden eine Person für das Pretest Interview ausgesucht. Dies gestaltete sich einfach, da die angefragte Person sofort bereit war einen Termin zu vereinbaren und am Interview teilzunehmen. Der Fragebogen stellte sich beim Pretestinterview als hilfreich heraus und führte zu den gewünschten Ergebnissen. Lediglich eine Frage wurde anschließend ergänzt. Da keine größeren Abweichungen zum späteren Interviewleitfaden der Hauptuntersuchung bestanden, wurde das Pretestinterview später in diese integriert.

Anschließend wurde die Fallauswahl für die Hauptuntersuchung getroffen. Dabei war es wichtig, laut der „Grounded Theory“ und dem damit verbundenen „theoretischen samplings“, zunächst einmal möglichst unterschiedliche Kontrastfälle zu finden. Dabei wurde darauf geachtet, sowohl Teilnehmende zu befragen, die Mentoring positiv erlebt haben, als auch solche, die sich schwer damit taten. Außerdem sollte der Hintergrund der Teilnehmenden bedacht werden (z.B. christliches Elternhaus/kein christliches Elternhaus etc.). Leider waren nicht alle angefragten Teilnehmenden des MDTs bereit, am Interview teilzunehmen und es konnte bspw. niemand aus nichtchristlichem Hintergrund befragt werden. Trotzdem war es möglich, unterschiedliche Kontrastfälle auszusuchen.

Die sechs Interviews wurden per Skype for Business durchgeführt, da die Interviewpartner über Deutschland verteilt und in einem Fall in den USA leben. Dies stellte sich als gute Möglichkeit für die Durchführung dar. Da es möglich ist, mit dieser Software direkt das Interview aufzunehmen, war dies eine gute und einfache Möglichkeit, sowohl für das Interview selbst, als auch für die Aufzeichnung. Lediglich in einem Fall konnte das Interview nicht aufgezeichnet werden und es musste auf die Backup-Aufzeichnung im Hintergrund zurückgegriffen werden.

Die Führung der Interviews stellte sich teilweise als herausfordernd heraus. Mit steigender Routine wurde dies einfacher. Es war vor allem eine Herausforderung, trotz der guten und recht engen Beziehung zwischen mir als Forscherin und den Interviewpartnern die Forscherebene im Interview zu halten und nicht in ein „normales“ Gespräch abzurutschen. Die Gespräche, die eher in einen Dialog abrutschten wurden auf beiden Seiten als angenehmer empfunden und es bedurfte einiger Disziplin, dies bewusst zu vermeiden. Trotzdem war es hilfreich zu wissen, dass auch solche „Fehler“ nicht nur negativen Charakter haben, sondern die Gesprächsdynamik auch positiv beeinflussen können (Helfferich 2011:158).

Das Transkribieren im Anschluss an die Interviews erfolgte problemlos, stellte sich allerdings als sehr zeitaufwändig heraus.

Die **Datenanalyse** erfolgte mit Hilfe der Computersoftware MAXQDA 12 aufgrund der „Grounded Theory“ mit den Kodierprozessen. Der erste Schritt des offenen Kodierens brachte interessante Erkenntnisse. Viele Codes wurden durch induktives, deduktives und

abduktives Schließen vergeben. Diese wurden in verschiedene Kategorien zusammengeführt. Dadurch entstanden vier Hauptkategorien: Mentoring, Kompetenzentwicklung, Glaubensentwicklung, Motivation und Erwartungen zum MDT allgemein.

14 Kategorien und 39 Subkategorien mit insgesamt 565 Kodes wurden erstellt. Durch das Dimensionalisieren und die lexikalische Analyse wurden weitere, wichtige Ergebnisse gefunden.

Im nächsten Schritt wurden die Daten axial kodiert. Dies stellte sich vor allem am Anfang als große Herausforderung dar, da mir nicht klar war, wie die einzelnen Kategorien miteinander in Verbindung gebracht werden können. Trotzdem ergab gerade dieser Kodiervorgang am Ende hilfreiche Ergebnisse für die inneren Zusammenhänge der einzelnen Interviews. Hier wurden die späteren Typen ganz langsam sichtbar. Als letzter Schritt erfolgte das selektive Kodieren. Hierbei wurden alle Kategorien und Kodes entfernt, die keine Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage lieferten. Am Ende wurde deutlich, dass die theoretische Sättigung erreicht war. Die Ergebnisse durch Mentoring wurden sichtbar und ich konnte in den Vorgang der Typenbildung übergehen. Aufgrund der Ergebnisse des Kodierens erwies es sich als naheliegend, die Erwartung an Mentoring und dem MDT gesamt mit den Ergebnissen zu vergleichen. Dies ergab die in einer Kreuztabelle aufgezeigten verschiedenen Typen wie in 5.1 dargestellt.

#### *5.2.8.3 Methodische Erkenntnisse und persönlicher Gewinn*

Die einzelnen Forschungsschritte wurden unterschiedlich wahrgenommen. So war die Erstellung des theoretischen Unterbaus der Forschung sehr gewinnbringend, aber teilweise eine etwas mühsame Sache, da durch den intradisziplinären Ansatz Themen aus unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten beschrieben und erklärt werden mussten. In dieser Arbeit sind das die Wissenschaftsgebiete der Pädagogik und Erziehungswissenschaften, der Psychologie, Soziologie und Praktischen Theologie. Vor allem im Kompetenzbereich war dies eine Herausforderung, da dieser Begriff schon innerhalb einzelner Wissenschaftsbereiche nicht klar abgegrenzt definiert wird, umso schwerer, wo verschiedene zusammentreffen.

Trotzdem war gerade die intradisziplinäre Forschung sehr gewinnbringend, da die Themen eben nicht nur von einer Seite beleuchtet wurden, sondern versucht wurde, einen größeren Überblick zu bekommen.

Wie bereits oben beschrieben war der Verlauf der Datenanalyse ein Herantasten, Ausprobieren und Überwinden von Unsicherheiten. Es war allerdings faszinierend, wie sich im Laufe des Prozesses plötzlich unerwartete Erkenntnisse auftaten und die Ergebnisse sich herauskristallisierten.



Auch der empirisch-theologische Praxiszyklus erwies sich als hilfreiches Instrument für diese Forschung. Dieser half, sich in der freien Struktur der „Grounded Theory“ zu orientieren und den roten Faden zu behalten.

## 5.3 Rückführung der Ergebnisse in den Forschungskontext im Rahmen der Religionspädagogik

### 5.3.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die einzelnen Kodier- und Auswertungsschritte haben schon interessante Einsichten zutage gefördert. Diese sollen im Weiteren thesenartig zusammengefasst und wo nötig erklärt werden, um sie auf die Forschungsfrage (Welchen Beitrag leistet Mentoring im Jüngerschaftsprogramm MDT zur Förderung von Glaube und Kompetenzen der Teilnehmenden?) zurückzuführen.

#### *5.3.1.1 Erwartungen und Motivation für die Teilnahme am MDT und an Mentoring*

##### **Die Teilnehmenden kommen mit unterschiedlich hohen Erwartungen zum MDT.**

Es wird eine große Spannung von Erwartungen deutlich, mit der Teilnehmende zum MDT kommen. Noah berichtet, überhaupt keine Erwartungen oder Vorstellungen gehabt zu haben, Ethan hat die Erwartung an ein abenteuerreiches Auslandsjahr ohne nähere Vorstellung, bis hin zu Manuel, Jasmin, Deborah und Daniela, die klar formulieren konnten, dass sie sich in ihrem Glauben und ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln wollten. Damit wird deutlich, dass das MDT unterschiedliche Typen anspricht und die Bandbreite weit ist, warum sich die Teilnehmenden bewerben und wie sie sich auf das Jahr einlassen.

##### **Mentoring wird von allen positiv wahrgenommen, auch wenn das Konzept unbekannt ist.**

Nur eine Person hatte vor dem MDT bereits Mentoringerfahrung gesammelt, für alle anderen ist das Konzept neu. Trotzdem lassen sich alle positiv darauf ein. Die Chance eine/n Mentor/in zu bekommen, der/die mit Rat und Tat zur Seite steht und die Möglichkeit sich mit jemand austauschen zu können, wird von allen wertgeschätzt. Alle gehen mit offener Grundhaltung in die Treffen. Dies unterstützt die Wahrnehmung, dass junge Erwachsene auf der Suche nach Begleitung und nach Vorbildern sind, die sie an die Hand nehmen (siehe Dran Studie 19 plus Faix/Künkler/Dochan 2009:43).

**Je konkreter die Erwartungen formulierbar sind, desto besser die Auswirkungen von Mentoring.**

Es lässt sich feststellen, dass alle Probanden, die ein gutes Ergebnis durch Mentoring erzielten und dies als hilfreich empfanden, konkrete Vorstellungen und Erwartungen an das MDT hatten. Sie gingen mit konkreten, formulierbaren Themen in die Mentoringgespräche und konnten daher am Ende auch klarer sehen, an welchen Punkten sie sich weiterentwickelt haben. Bei Teilnehmenden mit unkonkreten Vorstellungen und Erwartungen war auch weniger Ergebnis sichtbar. Lediglich in einem Fall lässt sich feststellen, dass trotz hoher Erwartungen keine Auswirkungen sichtbar sind. Dies führt der Proband auf andere Faktoren zurück. Chiroma verweist in seiner Dissertation auf Terblanche, der nicht nur Qualifikationen von Mentoren festlegt, sondern auch beschreibt, was Mentees in eine Mentoringbeziehung mitbringen müssen. Eine Charakteristik ist „commitment“: Verbindlich mit konkreten Erwartungen in die Beziehung zu gehen (Chiroma 2012:55). Dies bestätigt die vorliegende Untersuchung.

*5.3.1.2 Wahrnehmung der Mentoringbeziehung und Inhalte*

**Die Zuteilung von Mentor/in und Mentee durch die Leitung des MDTs wird als positiv und gewinnbringend wahrgenommen.**

Die Zuteilung von Mentor/in und Mentee wird durch die Leitung des MDTs vorgenommen. Die Teilnehmenden können sich ihre Mentoren am Anfang des Jahres nicht selbst aussuchen. Dies wird trotzdem von allen als positiv wahrgenommen. Einige betonen, dass sie die Zeit während der Schulungseinheiten in Mosbach als zu kurz empfunden hätten, um selbst eine/n Mentor/in zu suchen. Außerdem gäbe es damit Konstellationen, die man sich nicht selbst aussuchen würde, die aber genau deswegen bereichernd sein können. In einem Fall wurde nach einer gewissen Zeit eine neue Mentorin gesucht. Die Gründe hierfür werden nicht benannt, betont wird allerdings, dass die Zuteilung trotzdem gut war. Dies zeigt, dass eine Zuteilung von Seiten der Leitung im Rahmen des MDTs hilfreich ist.

**Viel Investition in eine gute Kennenlernphase hilft der weiteren Mentoringbeziehung enorm.**

Die Kennenlernphase am Anfang des MDTs wird unterschiedlich gestaltet und läuft unterschiedlich intensiv ab. Einige berichten, dass sie am Anfang etwas Spezielles mit ihrem/r Mentor/in unternommen haben (Backen, Kochen, Zuhause von Mentor/in kennenlernen etc.), was ein positiver Einstieg ins Mentoring und in die Beziehung von Mentor/in und Mentee war. Von den meisten wurde diese Phase als positiv wahrgenommen. Einige konnten sich aber auch nicht mehr so genau daran erinnern. In

einem Fall bemerkt der Proband, dass es keine wirkliche Kennenlernphase gab, weil der Mentor zu wenig Zeit hatte (was das ganze Jahr über ein Problem war). Hier gab es kein „Herantasten“ oder langsames Kennenlernen, sondern die wenigen Treffen, die es gab, wurden eher mit einem Direkteinstieg ins Thema begonnen. Dies empfand der Proband als wenig hilfreich. Daher lässt sich feststellen, dass eine gute, kreative Kennenlernphase sehr hilfreich ist für die Beziehung und für das Bilden von Vertrauen. Dies legt im Wesentlichen den Grundstein für die weiteren Begegnungen und Treffen (siehe auch Faix & Wiedekind 2010:57).

**Das Umfeld der Treffen findet für alle Männer draußen statt, während alle Frauen sich in geschlossenen Räumen treffen. Die Männer sind dabei aktiv (Spaziergang, Rennen etc.), die Frauen sitzen dabei.**

Das Umfeld der Treffen ist unterschiedlich. Sehr auffallend ist, dass alle männlichen Teilnehmer sich im Freien treffen und meist gemeinsam aktiv sind. Die meisten gehen gemeinsam spazieren oder laufen. Die weiblichen Teilnehmerinnen treffen sich in einem Büro oder sonstigem geschlossenen Raum, trinken Kaffee und unterhalten sich dabei. Da das Umfeld keine Vorgabe hat, ist es interessant zu beobachten, dass sich das Umfeld strikt nach Geschlechter trennen lässt. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, gerade auch für die Schulung und Vorbereitung der Mentor/innen. Männer scheinen das Aktive, die Bewegung und die Beschäftigung „nebenher“ zu brauchen, während Frauen bevorzugen, sich ganz auf das Gespräch zu konzentrieren und sich dabei in einem von außen klar abgegrenzten Schutzraum zu befinden.

**Die Beziehung zum Mentor/in ist wichtig und wird von allen als positiv und gewinnbringend empfunden.**

Alle Teilnehmenden erleben die Beziehung zu ihrem/r Mentor/in grundsätzlich als angenehm und offen. Die Gesprächsatmosphäre ist bei allen locker, die Mentees fühlen sich verstanden und angenommen. Allerdings wird deutlich, dass die Beziehung nicht bei allen gleich intensiv ist. Vor allem die Faktoren Zeit und regelmäßige Treffen werden dabei als Gründe genannt. Trotzdem haben alle das Gefühl, Dinge offen thematisieren zu können. Wie tief die Gespräche dann werden ist wiederum unterschiedlich. Interessant zu beobachten ist aber, dass niemand die Beziehung grundsätzlich als schwierig empfindet oder den Wunsch nach einem anderen Mentor/in stellt. Lediglich in einem Fall bittet eine Probandin nach einiger Zeit um eine neue Mentorin, sagt aber deutlich, dass die Beziehung trotzdem gut war. Sie verweist auf andere Faktoren, die sie nicht näher erläutern möchte. Die Wichtigkeit von Beziehung im Mentoring belegen auch Faix & Wiedekind 2010:51-76).

### **In den Mentoringgesprächen kommen kaum Methoden zur Anwendung.**

Fast in keiner Mentoringbeziehung werden bewusst Methoden eingesetzt. Lediglich in einer Mentoringbeziehung werden viele Methoden angewandt und die Probandin empfindet dies als sehr hilfreich. In allen anderen Beziehungen werden ggf. vereinzelt Methoden verwendet, der Hauptfokus ist aber immer das lockere Gespräch und der Austausch. Auffallend ist, dass die Mentorin, die viele Methoden benutzt, eine Seelsorgeausbildung hat und viele Dinge von dieser Fachkompetenz her einbringt. Dass es nicht im ersten um die Anwendung von Methoden geht, machen aber auch andere Studien und Arbeiten deutlich, die betonen, welche Qualifikationen ein Mentor/in mitbringen muss. Edwards schreibt dazu eine Liste von wichtigen Voraussetzungen eines Mentors/in (Edward 2004:67):

- Committed to mentoring process
- Responds to individual circumstances
- Encourages and motives others
- Creates a continuous learning environment
- Commits time to be a mentor
- Possesses the knowledge and influence needed to be a mentor
- Willing to share knowledge
- Possesses good interpersonal communication skills

Auch wenn keiner der anderen Probanden Methoden vermisst hat, bleibt die Frage, ob gezielte Schulung hilfreich wäre, bei der Mentoren Methoden an die Hand bekommen, die sie dann einsetzen können, oder ob es in vielen Mentoringbeziehungen innerhalb des MDTs auch ausreichend ist (wie auch Edward belegt), einfach ein lockereres Gespräch zu führen, da das Programm an sich schon viele Methoden und unterschiedlichste Programmpunkte enthält. Dies müsste in einer weiteren, anderen Untersuchung herausgefunden werden.

#### *5.3.1.3 Auswirkungen von Mentoring*

Wie gut die Auswirkungen von Mentoring auf Glaube und Kompetenzen sind, hängt von einigen Faktoren ab:

### **Die Faktoren Zeit und Regelmäßigkeit der Treffen sind ausschlaggebend für die Auswirkungen von Mentoring.**

In den Ergebnissen der Forschung ließen sich neben konkret formulierbaren Erwartungen die Faktoren Zeit und Regelmäßigkeit der Treffen als ausschlaggebend festhalten, ob und wieviel Auswirkungen Mentoring auf die Glaubens- und Kompetenzentwicklung hat. So beschrieben Probanden, die einen Mentor/in hatten, der wenig Zeit hatte, die Treffen und

generell Mentoring als wenig oder gar nicht effektiv. Eine Probandin schilderte, dass durch Unregelmäßigkeit der Treffen der rote Faden in den Gesprächen verloren ging und daher die Inhalte oberflächlich blieben. Probanden, die sich regelmäßig mit ihrem Mentor/in trafen, fassten besser Vertrauen, empfanden die Gespräche als tiefer und offener und konnten daher mehr Auswirkungen feststellen. In seiner Dissertation weist Chiroma darauf hin, dass die Investition des Mentors ausschlaggebend ist für den Erfolg von Mentoring. „It is not just enough for the mentor to be a teacher, a guide, a role model, but more so a good mentor must be dedicated to the mentoring process.“ (Chiroma 2012:50) Diese Verbindlichkeit muss sich auch in regelmäßigen Treffen und genügend Zeitfenstern äußern.

### **Die Person des Mentors und dessen Engagement sind wichtig für die Auswirkungen von Mentoring.**

Nicht nur formulierbare Erwartungen, Zeit und regelmäßige Treffen sind wichtig, um gute Auswirkungen von Mentoring zu erlangen, sondern auch der Mentor/in und sein Engagement sind von zentraler Bedeutung (siehe auch Chiroma 2012:50ff). Je mehr sich ein Mentor/in in die Treffen hineingibt und –denkt, desto mehr Auswirkungen sind sichtbar. Dies wird vor allem bei Ethan deutlich, der selbst mit niedrigen Erwartungen kommt und auf einen Mentor/in mit hohem Engagement stößt. Trotz weniger Erwartungen kommt eine gute Glaubensentwicklung zustande. Dies ist vor allem auf das Engagement des Mentors zurückzuführen. Das Gegenbeispiel ist Manuel, der trotz hoher Erwartungen kaum Auswirkungen merkt, da sein Mentor sich wenig bis keine Zeit für ihn nimmt.

### **Alle Teilnehmenden mit einer hohen Glaubens- und Kompetenzentwicklung sind weiblich.**

Ein interessantes Ergebnis der Forschung ist, dass alle Teilnehmenden mit einer hohen Glaubens- und Kompetenzentwicklung weiblich sind. Eine Teilnehmerin hat eine mäßige Glaubens- und Kompetenzentwicklung erlebt. Keine Auswirkungen sind bei zwei männlichen Teilnehmenden zu erkennen und ein Teilnehmer erlebt eine mäßige Entwicklung. Es wäre interessant zu erforschen, ob dies grundsätzlich die Tendenz ist oder nur in dieser Forschung so zustande kam. Interessant ist zu beobachten, dass viele Mentoringprojekte auf die Förderung von Frauen ausgerichtet sind (bswp. bei Höher 2014:71f oder Schibilksi 2009). Hier wäre ggf. eine weitere, quantitative Forschung in einem anderen, ähnlichen Forschungsprojekt interessant, um die Auswirkungen bei Männern im Gegensatz zu Frauen näher zu untersuchen.

#### 5.3.1.3.1 Auswirkungen auf die Glaubensentwicklung

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht bei allen Teilnehmenden Auswirkungen im Bereich Glauben sichtbar sind. Folgende Thesen beziehen sich auf die Probanden, die durch regelmäßige Treffen und eine gute Beziehung zum Mentor/in eine mäßige bis gute Glaubensentwicklung benennen können:

##### **Durch Mentoring kann sich die eigene Gottesvorstellung verändern.**

Die Probanden, die durch Mentoring eine gute Entwicklung in ihrem Glauben erlebten, schildern, dass sich durch MDT und gezielt auch durch Mentoring ihre Gottesvorstellung verändert hat. Einige schildern, dass sie Gott als Vater kennenlernten. Ein Proband erzählt, dass er die Spannung zwischen der Allmacht Gottes und seiner Liebe besser verstanden hat. Eine berichtet, dass sie Gott als Beziehungswesen besser kennengelernt und verstanden hat. Dieser Prozess findet nicht ausschließlich durch Mentoring statt, wird aber dort reflektiert und formulierbar gemacht. (siehe auch Böckel 2015:40).

##### **Mentoring ist ein Ort für Glaubensfragen und Glaubenszweifel.**

Mehrere Probanden schildern, dass sie im Mentoring Fragen loswerden konnten, die sie im Bereich Glauben beschäftigten. Ein Proband schildert recht offen seine Zweifel und grundsätzlichen Glaubensfragen. Es hilft ihm, einen Platz dafür zu haben und dabei nicht abgelehnt, sondern angenommen zu werden. Er erlebt, dass Zweifel sein dürfen und nicht alle Fragen beantwortet sein müssen. Dies hilft ihm auch für den Umgang mit seinen Kommilitonen im Studium nach dem MDT. Eine Probandin erlebt durch Mentoring zum ersten Mal eine echte, tiefgehende Beziehung. Dies hilft ihr zu verstehen, dass Gott tiefe Beziehungen schätzt und diese auch gerne mit Menschen und speziell mit ihr lebt. In dem Buch „Warum wir mündig glauben dürfen“ weist Holger Böckel darauf hin, dass der offene Umgang mit Zweifel und Fragen existenziell ist für die Entwicklung des Glaubens im jungen Erwachsenenalter (Böckel 2015:40). Schafft Mentoring einen Raum dafür, kann dies gewinnbringend für das weitere Leben sein.

##### **Gemeinsames Gebet ist ein wichtiger Faktor.**

Alle Probanden, egal ob viele oder wenige Auswirkungen von Mentoring sichtbar sind, erleben das gemeinsame Gebet als etwas Wichtiges. In jeder Mentoringbeziehung wird am Ende der Treffen gebetet. Dies wird als positiver und zentraler Punkt wahrgenommen.

#### 5.3.1.3.2 Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Auch hier gilt: Je unkonkreter die Erwartungen formulierbar waren, desto weniger Auswirkungen ließen sich feststellen. Das Gleiche gilt für die Regelmäßigkeit der Treffen, den Faktor Zeit und das Engagement des Mentors. Daher beruhen die folgenden Thesen auf der Vorannahme, dass diese Faktoren günstig zusammen kamen und Auswirkungen sichtbar waren.

#### **Die Gespräche mit dem Mentor/in können die Kommunikationsfähigkeit fördern.**

Durch die Gespräche mit dem Mentor/in wurde in einigen Fällen die eigene Kommunikationsfähigkeit verbessert. Eine Probandin spricht davon, dass ihr Mentoring geholfen hat, sich selbst zu öffnen und über tiefere Themen zu sprechen. Dies hilft ihr bis heute tiefere Gespräche mit anderen zu führen. Über eigene Wünsche zu sprechen hilft einigen auch in der Kommunikation mit dem Team, um Konflikte zu vermeiden oder zu lösen. Auch die Art, wie Kritik konstruktiv geäußert werden kann, wurde durch Mentoring verbessert.

#### **Teamdinge können im Mentoring evaluiert und reflektiert werden, wodurch sich die Teamfähigkeit steigern kann.**

Wenn im Mentoring Vertrauen entsteht, kann dadurch eine positive Beziehung erlebt werden, die wiederum hilft, sich positiv auf Beziehungen im Team einzulassen. Eine Teilnehmende berichtet, dass sie die tiefe Beziehung zu ihrer Mentorin als hilfreich empfindet, um eine andere Beziehung zu Gott, aber gerade auch zu anderen Menschen und zu ihrem Team zu bekommen. Beziehung wird somit „eingeübt“ und hat Auswirkungen auf die Teamfähigkeit. Auch die Kommunikationsfähigkeit fließt hier mit ein. Dinge gut ansprechen und formulieren zu können, kann ausprobiert werden und hilft, als Team besser zu funktionieren.

#### **Konflikte sind ein zentrales Thema im Mentoring. Die Konfliktfähigkeit kann dadurch verbessert werden.**

In fast allen Interviews wurde deutlich, dass Konflikte ein zentrales Thema im Mentoring sind. Dies sind vor allem Konflikte im MDT- oder Einsatzteam. Diese werden im Mentoring thematisiert und mit Hilfe des Mentors werden an einigen Stellen neue Wege der Konfliktlösung besprochen und eingeübt. Deutlich wird eine positive Auswirkung daran, dass einige schildern, dass sie dies vor allem am Anfang des Jahres in Anspruch nahmen, die Konflikte aber im Laufe des Jahre einfacher zu lösen waren und sich die Themenschwerpunkte daher verschoben.

**Im Rahmen des MDT Jahres können neue Charaktereigenschaften entdeckt und im Mentoring reflektiert werden.**

Einige Teilnehmende schildern, dass sie im Laufe des MDT Jahres neue Charaktereigenschaften entdeckten und diese im Mentoring thematisierten. Das bedeutet, dass zwar im Mentoring selbst keine Charaktereigenschaften entdeckt oder ausprobiert werden, dass hier aber Entdeckungen thematisiert und gefördert werden können. Auch das Entfalten von bereits bekannten Charaktereigenschaften kann hier durch Tipps und Ratschläge gefördert werden.

Dass Mentoring Kompetenzen fördert, belegen auch andere Studien wie bspw. bei Franziska Höher 2014 *„Vernetztes Lernen im Mentoring, Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung von Mentoring“* oder Nathan Chiroma 2012 *„Critical Evaluation of Mentoring Programmes in Theological Seminaries of the evangelical church of west africa (ECWA).“*

**5.3.1.3.3 Zukunftsperspektiven**

**Die meisten Teilnehmenden können sich vorstellen in Zukunft selbst Mentor/in zu sein.**

Die meisten Teilnehmenden können sich gut vorstellen in Zukunft selbst Mentor/in zu sein. Positive Auswirkungen darauf hat neben einer guten Mentoringerfahrung auch das Mentoringseminar, das innerhalb des MDTs stattfindet. Alle Teilnehmenden, die eine hohe Glaubens- und Kompetenzentwicklung durch Mentoring erlebt haben, möchten in Zukunft selbst Mentor/in sein, sowie eine Person mit mäßiger und eine Person mit geringer Entwicklung. Zwei Personen äußern sich verhalten und erklären lediglich, dass sie Mentoring als eher unwichtigen Part im MDT wahrgenommen haben. Das lässt darauf schließen, dass sie aufgrund mangelnden positiven Erlebens das Mentoringkonzept nicht als gewinnbringend einstufen und somit nicht selbst übernehmen möchten.

**5.3.1.4 Fazit**

Diese Forschung wurde im Bereich der Religionspädagogik angesiedelt, weil ihre religionspädagogische Frage lautete, welchen Beitrag Mentoring im Jüngerschaftsprogramm MDT zur Förderung von Glauben und Kompetenzen bei den Teilnehmenden (jungen Erwachsenen) beiträgt. Aus den Ergebnissen dieser Forschung geht hervor, dass Mentoring durchaus Auswirkungen auf Glauben und Kompetenzen hat, wenn bestimmte Faktoren zusammenkommen. Ein Faktor ist die Erwartung, die die Teilnehmenden mitbringen und wie sehr sie diese im Mentoring formulieren können. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Zeit, die sich sowohl der Mentor/in als auch der Mentee nehmen, um sich zu treffen. Außerdem spielt die Regelmäßigkeit der Treffen eine Rolle



für den Verlauf der Mentoringbeziehung und ihre Auswirkungen. Kommen diese wichtigen Faktoren zusammen, kann Mentoring große Auswirkungen auf die Glaubens- und Kompetenzentwicklung haben. Somit wird deutlich, dass Mentoring ein wichtiger Faktor für die Religionspädagogik sein kann. Glaube und Kompetenzen können gut vermittelt werden, wenn die äußeren Rahmenbedingungen stimmen. Ob die Teilnehmenden in Zukunft selbst Mentor/in sein möchten, hängt maßgeblich von der eigenen Mentoringerfahrung ab.

Im Folgenden sollen nun die Praxiskonsequenzen für Mentoring in Jüngerschaftsprogrammen dargestellt werden.

### **5.3.2 Konsequenzen für die Praxis von Mentoring**

Aus den bisherigen Beobachtungen ergeben sich einige praktische Konsequenzen und Herausforderungen für die Praxis von Mentoring in einjährigen Jüngerschaftsprogrammen wie dem MDT. Diese sollen im Folgenden beschrieben werden.

#### *5.3.2.1 Vorbereitung und Auswahl der Mentoren*

Schon in der theoretischen Grundlegung der Arbeit im zweiten Kapitel wird deutlich, dass beim sogenannten formellen Mentoring in Mentoringprogrammen (Höher 2014:82) die Auswahl und das Matching von Mentor/in und Mentee von zentraler Bedeutung sind. Auch das Ergebnis dieser Forschung zeigt, dass der Mentor/in und sein/ihr Engagement im Prozess eine große Rolle für die Glaubens- und Kompetenzentwicklung spielen. Daher steht am Anfang die große Herausforderung, geeignete Mentoren zu suchen und auszuwählen. Mentoren müssen zum einen genügend Zeit zur Verfügung haben, um regelmäßige Treffen mit dem Mentee abhalten zu können, sowie ein genügend großes Zeitfenster pro Woche (mind. zweiwöchentlich), um sich in Ruhe Zeit für den Mentee nehmen zu können. Außerdem müssen sie das Anliegen und den Gewinn von Mentoring als wichtigen Teil des MDT Programmes verstanden haben und die Motivation mitbringen, sich zu investieren. Ebenfalls im zweiten Kapitel wurde bereits deutlich, dass Mentoring maßgeblich von der Beziehung des Mentors mit dem Mentee abhängt. Dieser Prozess ist geprägt von „Übertragung, Förderung und Veränderung“ (Knorr 2012:29). Daher muss der Auswahl der Mentoren große Wichtigkeit beigemessen werden.

Ein weiterer, wichtiger Punkt ist die Vorbereitung der Mentoren. Die meisten Mentoren im MDT sind „Neulinge“, d.h. viele haben vorher noch keine eigene Mentoringerfahrung gemacht, meist weder als Mentee noch als Mentor/in. Daher ist es wichtig, die Mentoren am vor Beginn der Mentoringbeziehung gut auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Hierbei ist wichtig, den Rahmen des Programmes zu erklären, die Aufgabenstellung deutlich zu kommunizieren und die Wichtigkeit der Mentorenrolle zu betonen. Aber auch

Handwerkszeug muss ihnen bereitgestellt werden. Man könnte die Mentoren bitten, an einer Mentoringschulung teilzunehmen (z.B. über das christliche Mentoringnetzwerk cMn ([www.c-mentoring.net](http://www.c-mentoring.net)), aber auch selbst die wichtigsten Schulungsinhalte in einer komprimierten Schulungseinheit weitergeben. Als vorbereitende Literatur könnte ein Buch über Mentoring (bspw. Mentoring – Ein Praxisbuch: ganzheitliche Begleitung von Glaube und Leben von Tobias Faix und Anke Wiedekind 2010) empfohlen, bzw. zur Pflichtlektüre gesetzt werden.

#### *5.3.2.2 Vorbereitung und Begleitung der Mentees*

Nicht nur die Mentoren müssen gut auf Mentoring vorbereitet werden, sondern auch die Mentees. Die Untersuchung hat gezeigt, dass fast alle Teilnehmende keine Vorstellung von Mentoring hatten und mit dem Konzept nicht vertraut waren. Hier ist es wichtig, die Teilnehmenden des Programmes zu schulen und ihnen die Bedeutung und Wichtigkeit von Mentoring zu erklären. Außerdem ist es hilfreich, ihnen ihre Verantwortung deutlich zu machen, die sie für ihre Mentoringbeziehung und deren Gewinn übernehmen sollten. Hier stellt sich, wie bereits in Kapitel zwei dargestellt, besonders die Unverbindlichkeit als Eigenschaft der momentanen jungen Erwachsenengeneration (siehe Kapitel 2.2.2) als Herausforderung dar. Die Teilnehmenden sollten ermutigt werden, sich auf eine verbindliche Beziehung zu verbindlichen Terminen einzulassen. Es ist hilfreich, während des Jahres von Seiten der Leitung immer wieder mal nachzuhören, ob die Treffen stattfinden und falls nicht, was die Gründe hierfür sind. Außerdem müssen realistische Zeitfenster in das Wochenprogramm eingebaut werden, damit die Teilnehmenden auch realistische Möglichkeiten haben, sich mit ihren Mentoren zu treffen. Sehr deutlich wurde in der Studie auch, dass formulierbare Erwartungen zu größeren Ergebnissen führen. Somit kann es hilfreich und wichtig sein, die Mentees herauszufordern über ihre Erwartungen nachzudenken, diese auszuformulieren und ihrem Mentor/in klar zu kommunizieren.

#### *5.3.2.3 Begleitung und Supervision der Mentoren*

Nicht nur zu Beginn, sondern auch während des Jahres ist es wichtig, die Mentoren zu begleiten und ihnen einen Raum zu bieten, über ihr Erleben im Mentoring zu sprechen. Somit kann bspw. dem entgegen gewirkt werden, dass Mentoringbeziehungen „einschlafen“ oder Konflikte ungelöst bleiben. Auf aktuelle Fragen der Mentoren kann eingegangen werden und ggf. können situationsspezifisch Tipps, Methoden und Hilfsmittel an die Hand gegeben werden. Auch sollte nach den ersten vier bis fünf Wochen sowohl bei den Mentoren/innen als auch bei den Mentees nachgefragt werden, ob die Zuteilung als positiv empfunden wird, oder ob größere Schwierigkeiten zu sehen

sind. Auch Höher schreibt in ihrer Dissertation, dass Supervision, begleitende Workshops und Beratung des Mentoringtandems wichtig sind, um einen gewinnbringenden Mentoringprozess am Laufen zu halten (siehe 2.1.2) (Höher 2014:93). Es ist also hilfreich, mehrere Supervisionstermine in den Jahresablauf einzuplanen und hierfür ggf. auch kurze Schulungsimpulse einzubauen.

#### *5.3.2.4 Mentoring in praktischer Erfahrungen einbetten*

Sehr deutlich wurde in den Ergebnissen, dass Mentoring Kompetenzen und Glauben vor allem dann fördert, wenn es in praktische Erfahrung eingebettet ist. Das bedeutet bspw. dass Teamfähigkeit weniger durch Eins-zu-Eins Mentoring gelernt wird, sondern vor allem durch praktische Teamerfahrung, die im Mentoring reflektiert und bearbeitet wird. Ähnlich sieht es mit den anderen Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit aus. Natürlich hat auch die Mentoringbeziehung eigene Dynamiken, die diese Kompetenzen mitfördern, trotzdem muss der Inhalt des Mentorings klaren Bezug zur Erlebniswelt haben. Ähnlich ist es auch mit der Glaubensförderung. Die Teilnehmenden beschrieben, dass sie während des MDTs auf verschiedene Glaubensfragen und -themen stießen, die sie dann im Mentoring thematisierten. Unterricht, Gespräche mit anderen MDTlern etc. brachten Themen auf, manchmal wurden auch schon Fragen aus der Erlebniswelt vor dem MDT mitgebracht. Wichtig festzuhalten ist, dass erst die Kombination aus Praxis und Reflexion im Mentoring den Gewinn erzielt. Daher ist es wichtig, bewusst Programme zu planen, die verschiedene Herausforderungen beinhalten, die die Teilnehmenden dazu bringen, bspw. über ihre Konfliktfähigkeit oder ihren Glauben nachzudenken und diese zu thematisieren.

#### *5.3.2.5 Evaluation*

Ein weiteres, wichtiges Element im Mentoringprozess ist die Evaluation am Ende des Jahres. Sowohl Mentee als auch Mentor/in sollen am Ende des Programmes die Möglichkeit haben, Feedback zu geben. Durch die Evaluation sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden und ggf. können für das kommende Jahr Anpassungen im Konzept gemacht werden. So wird sichergestellt, dass Mentoring ein sich weiterentwickelnder Prozess bleibt und nicht zum Selbstläufer wird. Auch Höher erwähnt die Evaluation als wichtigen letzten Schritt in bei formellem Mentoring (Höher 2014:93). Hierbei können die Teilnehmenden einzeln oder als Gruppe befragt werden, sowie die Mentoren/innen. Ein hilfreicher Schritt wäre es, einen Auswertungsbogen zu erstellen, der bspw. auch anonym ausgefüllt werden kann, sowohl für Mentee als auch für Mentor/in.

#### *5.3.2.6 Konsequenzen für die Praktische Theologie*

Diese Arbeit wurde innerhalb der Praktischen Theologie verortet, weil sie das Ziel hatte, praktisches Handeln zu reflektieren und auszuwerten (Möller 2004:4) und sie in einen wissenschaftlichen Rahmen zu stellen. Möller nennt die Praktische Theologie die „Theorie der Praxis“, stellt sie in das Paradigma von Erleben, Erglauben, Erfahren und Erneuern (:1) (siehe Kapitel 1.3.). Genau dies sollte mit der Arbeit erreicht werden. Das Erleben und Erfahren von Mentoring im Missions Discipleship Training von OM Deutschland sollte praktisch-theologisch evaluiert und aus der gewonnenen Theorie sollten praktische Konsequenzen erarbeitet werden. Dies wurde mit den Forschungsergebnissen erreicht.

#### *5.3.2.7 Konsequenzen für die Religionspädagogik*

Als Unterkategorie der Praktischen Theologie wurde diese Arbeit der Religionspädagogik zugeordnet. Die Religionspädagogik hat die „entwicklungsgerechte Vermittlung von Religion“ zum Ziel (Grethlein 2004:343). Das zentrale Thema dieser Arbeit ist die Frage, ob Mentoring Glauben fördern, d.h. entwickeln kann. Daher trifft die Forschung mitten in den Bereich Religionspädagogik. Schon am Anfang der Arbeit wurde darauf verwiesen, dass Glaube nichts Statisches ist und nicht einfach „vorhanden“, sondern dass er sich im Laufe des Lebens entwickelt. Wie bereits in Kapitel 2.3. näher erläutert ist es eine Aufgabe der Religionspädagogik, Glaubensentwicklung zu erforschen und diese somit zu fördern und zu ermöglichen. In den letzten 30-40 Jahren wurden daher einige Konzepte von Glaubensentwicklung (u.a. von James Fowler 1981) entwickelt und erforscht. In dieser Arbeit sollte nun der Frage nachgegangen werden, ob und wie Mentoring dazu beitragen kann, dass Glaube bei jungen Erwachsenen gefördert wird (siehe 2.3.1). Daher wurde der Bereich Glaubensentwicklung im theoretischen Unterbau der Arbeit näher erläutert (Kapitel 2.3) und durch den empirischen Teil der Arbeit erforscht. Die Ergebnisse zeigen, dass Mentoring unter bestimmten Voraussetzungen Glaube bei jungen Erwachsenen fördert. Mentoring erwies sich als hilfreiches Tool, um junge Erwachsene in ihrem Entwicklungsprozess zu begegnen und sie in ihrem Glauben weiterzubringen. Dies hatte u.a. Auswirkungen auf das eigene Gottesbild, den Umgang mit Glaubenszweifeln und dem Ausleben der eigenen Spiritualität.

Dies bestätigt auch die Theorie Holger Böckels in seinem Artikel „Glaubensentwicklung im Lebenslauf“. Er bezieht sich in seinem Artikel auf die Studie „Warum ich nicht mehr glaube“, bei der 330 Personen online und 15 Personen tiefer persönlich befragt wurden. In seinem Artikel beschreibt er die Glaubensentwicklungsstufen nach Fowler und begründet, warum heute so viele junge Erwachsene den Glauben verlassen. Einen Punkt nennt er die fehlende Begleitung durch Erwachsene, die sich kritisch mit ihrem eigenen Glauben auseinandergesetzt haben, die also mit den Worten Fowlers die vierte,

individuierende-reflektierende Glaubensstufe selbst erreicht und durchlebt haben. Laut ihm gelingt es vielen Gemeinden nicht, junge Erwachsene *mit* dem Glauben in und durch diese Phase zu begleiten, sondern oft gegen diesen (Böckel 2015:47). Zu viele Erwachsene sind laut ihm in der dritten Stufe, dem synthetisch-konventionellen Glauben geblieben, die keinen Raum lässt für Zweifel und Fragen und gerne die Welt in schwarz-weiß einteilt. Böckel betont, dass es erwachsene Begleiter braucht, die gelernt haben, die „Grautöne“ wahrzunehmen; Mitarbeitende die in ihrer eigenen Glaubensentwicklung einen Schritt weiter sind, die einen mündigen, reifen und krisenfesten, aber auch dialogfähigen Glauben entwickelt haben. Wo dies positiv gelingt kann eine Entwicklung durch die vierte in die fünfte Glaubensstufe des verbindenden Glaubens gelingen und somit ein Weitertragen des Glaubens und nicht eine Ablehnung dessen. Dies bestätigt die Theorie, dass Mentoring ein sehr wichtiges Tool sein kann, um junge Erwachsenen in ihrem Glauben zu begleiten und ihnen zu helfen, diesen in ihr Erwachsenenleben zu integrieren. Auch die Frage der Kompetenzentwicklung ist Teil von Religionspädagogik. Gemeinsam mit der allgemeineren Pädagogik stellt sich hier die Frage, wie auch Kompetenzen, vor allem die sozialen, entwickelt und gefördert werden können. Dies ist vor allem im schulischen Kontext der Fall. So wurde bereits in Kapitel 2.4.5 darauf verwiesen, dass sich auch der Religionsunterricht immer wieder mit der Frage der Kompetenzvermittlung auseinander setzen muss. Religion und Religiosität müssen in Verbindung mit sozialer Kompetenz stehen. Daher wurden bspw. im Bereich Kompetenzentwicklung für den Religionsunterricht immer wieder Bildungsstandards festgelegt. Daher sind auch hier die Ergebnisse von Bedeutung, dass Mentoring unter bestimmten Voraussetzungen Kompetenzen fördern kann. Wo Zeit und Regelmäßigkeit der Treffen und Engagement der Mentoren/innen auf formulierbare Erwartungen der Mentees treffen, ist sichtbar, dass Entwicklung von Kommunikationskompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Entwicklung von Charaktereigenschaften stattfindet.

Dies zeigen auch andere Studien, wie beispielsweise zu Mentoringprogrammen zur Förderung von Frauen. Eine Evaluation des Mentoringprogrammes der Evangelischen Kirche Westfalens macht deutlich, wie auch hier Mentoring soziale Kompetenzen fördert.

„Der Erfolg der Mentoring-Beziehung hing durchgängig, nach schriftlichen und mündlichen Aussagen, weniger vom Geschlecht des Mentors oder der Mentorin ab als davon, dass die Beziehung offen, vertrauensvoll und vor allem reflexiv zwischen den beteiligten Partnerinnen und Partnern gestaltet wurde. Die Gespräche der Tandems wurden als freundschaftlich, verständnisvoll, respektvoll, diskret und offen charakterisiert. Die Mentees schilderten deutlich positive Aspekte für sich selbst. Außer einer besseren Einschätzung von Leitungsfunktionen und

Aufgaben im Führungsbereich beschrieben sie einen Zugewinn an Selbstvertrauen und Selbständigkeit und sahen sich in der Lage, ihren beruflichen Werdegang aktiv zu planen. Das führte auch dazu, dass die Mentees von Kollegen und Kolleginnen differenzierter wahrgenommen wurden und mehr Wertschätzung erfuhren. Das Mentoring hat die interne Kommunikation verbessert und Wissen über Vorgänge innerhalb der Kirche nachhaltig vermittelt.“ (Feldhoff 2009:7)

Auch die Leitungskompetenz wurde deutlich verbessert (Panthöfer 2009:11).

Die Förderung von Kompetenzen durch Mentoring kann gerade auch für den schulischen Bereich von Bedeutung sein. Leider ist das Thema Mentoring in den Lehrbüchern noch nicht weitläufig integriert und wird dort noch viel zu selten aufgegriffen. Dies wäre sicher ein wichtiger Schritt, um durch Mentoring auch in Schulen Glauben und Kompetenzen zu fördern. Einige Ansätze sind in den letzten Jahren sichtbar, wie z.B. von Carsten Rohlfs „Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Softskills“ (Rohlfs 2012). Es wäre wünschenswert, wenn dieses Thema in den nächsten Jahren breiteren Raum in der Pädagogik finden würde. Auch in der religionspädagogischen Gemeindearbeit ließen sich durch Mentoring sicher Glaube und Kompetenzen fördern.

Die Ergebnisse dieser Forschung führen auf jeden Fall zu praktischen Konsequenzen für die Gestaltung und Durchführung von Mentoring in einjährigen Jüngerschaftsprogrammen, um Glaube und Kompetenzen gut zu fördern. Somit bereichert diese Forschungsarbeit den Bereich der Religionspädagogik.

## 5.4 Schlussbemerkungen

„Gib mir ein kleines bisschen Sicherheit. In einer Welt in der nichts sicher scheint. Gib mir in dieser schnellen Zeit, irgendwas das bleibt“ (Stolle/Kloss 2009). So lautet der Text eines temporären Liedes, das ein Gefühl der momentanen jungen Erwachsenengeneration gut zum Ausdruck bringt. Eingangs wurde erwähnt, dass diese Generation geprägt ist von einem Gefühl der Unsicherheit, Unwissenheit und Unbeeinflussbarkeit (Kapitel 2.2.2). Diese Untersuchung sollte herausfinden, ob und wie Mentoring dazu beitragen kann, dass junge Erwachsene ein Stück ihres Weges begleitet und in ihren Fragen ernstgenommen werden können und ob und wie Glaube und Kompetenzen dadurch gefördert werden können.

Die Eingangs gestellten Forschungsfragen, für die diese Untersuchung Klarheit bringen sollte, konnten positiv beantwortet werden.

- Mentoring fördert Glauben und Kompetenzen innerhalb des Missions Discipleship Trainings, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind und eingehalten werden.

- Die Teilnehmenden des MDTs erleben Mentoring als positiv und nehmen den Gewinn davon wahr, soweit vorhanden.
- Mit dieser Untersuchung traten wichtige Faktoren zutage, die den Erfolg fördern, bzw. verhindern können, falls nicht darauf geachtet wird.
- Diese Untersuchung bietet daher Perspektiven, womit Mentoring im Rahmen des MDTs weiterentwickelt werden könnte.

Das Missions Discipleship Training wurde gegründet mit dem Ziel, gerade christlich sozialisierten jungen Erwachsenen eine Möglichkeit zu geben, ihren Glauben, den sie meist von Kindheit an kennen und haben, gut durch die Umbruchszeit des jungen Erwachsenenalters hindurch zu nehmen. Das bedeutet auch, diesen kritisch hinterfragen zu können, zu zweifeln, ihn aber deswegen nicht ablegen zu müssen. Wie ich am Anfang bereits erwähnte, habe ich über Jahre hinweg beobachtet, wie Teenager, die voll in ihrer Gemeinde aktiv waren und ihren Glauben ernst nahmen, mit Mitte zwanzig allerdings weder zu einer Gemeinde gehörten, noch mit Gott oder dem Glauben etwas zu tun haben wollten. Dies bewegte mich, einen Raum für diese Übergangsphase zu schaffen, in dem kritisches Hinterfragen, aber auch Grundlagenlegung für einen eigenständigen Glauben möglich ist. Daher war für mich die Frage, ob Mentoring dazu beitragen könnte, diesen Raum zu schaffen, von hoher Bedeutung. Fowler nennt diese Übergangsphase den vierten Glaubensentwicklungsschritt hin zum individuierend-reflektierenden Glauben (Fowler 1991:192-201). Diese Phase macht es dem jungen Erwachsenen möglich, eigene Werte zu definieren und eine eigene Identität, auch und gerade im Glauben, zu entwickeln. Wo dieser Übergang gelingt, liegen gute Chancen, dass Menschen mit dem Glauben durch das weitere Leben gehen (Böckel 2015:40-54). Dass Mentoring im MDT zu einer guten Glaubensentwicklung beitragen kann ist eine wichtige Erkenntnis für die weitere Entwicklung des MDTs. Dazu gehört auch, die Faktoren wahrzunehmen, die gute Ergebnisse fördern oder verhindern. Hier hilft die Untersuchung, das Mentoringkonzept weiter zu entwickeln und wo möglich, zu verbessern.

Auch die Entwicklung von Kompetenzen ist ein wichtiges Ziel des Missions Discipleship Trainings. Wie anfangs erwähnt (Kapitel 1.1 und 2.2), sind die Lebensverhältnisse der momentanen jungen Erwachsenengeneration sehr komplex geworden. Die Multioptionalität unserer Gesellschaft ermöglicht vieles, macht das Leben aber dadurch unübersichtlich und undurchsichtig. Die Orientierung geht verloren. Das führt unter anderem dazu, dass der Prozess des „Erwachsenwerdens“ wesentlich länger dauert und das Finden der eigenen Identität in all diesen Möglichkeiten schier unmöglich scheint. Außerdem geht durch die gewachsene Individualisierung das Entwickeln von sozialen Kompetenzen verloren. Viele Firmen nehmen daher wahr, dass jungen Erwachsenen im Berufseinstieg diese wichtigen Kompetenzen oft fehlen, die für ein erfolgreiches Arbeiten

und Miteinander von Nöten sind (Malti & Perren 2008:197). In den letzten Jahren werden daher u.a. immer mehr Förderprogramme für soziale Kompetenzen entwickelt (z.B. *Soziale Kompetenzen in der Ausbildung (SKA) des Landes Rheinland-Pfalz*: Möckel/Lacher/König 2012). Die Frage war nun, ob auch Mentoring im MDT solche Kompetenzen fördert. Es ist erfreulich, dass dies der Fall sein kann, wenn auf die äußeren Faktoren wie Zeit, regelmäßige Treffen und Engagement des Mentors geachtet wird. Zum einen wurde deutlich, dass die Mentoringtreffen an sich Kompetenzen fördern können (bspw. Kommunikationskompetenz), dass sie aber vor allem Situationen im MDT reflektieren, bei denen Kompetenzen gefordert und gelernt werden (bspw. Konfliktfähigkeit) und dadurch das Implementieren von sozialen Kompetenzen fördern. Somit bleibt festzuhalten, dass Mentoring ein wichtiges Tool ist, Glauben und Kompetenzen bei jungen Erwachsenen zu fördern und zu entwickeln.



## 6. Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias, Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun 2015. *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Amirtham, Samuel & Pryor, Robin 1991. *Invitation to the Feast of Life: Resources for Spiritual Formation in Theological Education*. o.O: World Council of Churches.
- Anderson, Keith R. & Reese, Randy D. 1999. *Geistliches Mentoring. Geistliche Patenschaften entwickeln, die persönliches Wachstum fördern*. Asslar: Gerth Medien.
- Bartscher, Thomas 2014. *Mentoring*. In Gabler Wirtschaftslexikon. Springer Verlag. Online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/86532/mentoring-v7.html> [Stand 09.07.2014].
- Bauer, Laura 2015. *Geschichte des Mentoring (engl. Begriff für Patenschaften)*. Online im Internet: URL: <http://www.kipa-berlin.de> [Stand 15.04.2016].
- Berghold, Ralph & Boschki, Reinhold 2014. *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WGB.
- Berk, Laura E. 2011. *Entwicklungspsychologie*. 5. überarbeitete Auflage. München: Pearson Studium.
- Bindel-Kögel, Gabriele 2012. *Evaluation des Mentoring-Projektes Hürdenspringer. Abschlussbericht*. Berlin: Unionhilfswerk.
- Böckel, Holger 2015. Glaubensentwicklung im Lebenslauf. In: Faix/Künkler/Hofmann: *Warum wir mündig glauben dürfen*. Witten: SCM.
- Bosch, David J. 2012. *Mission im Wandel. Paradigmenwechsel in der Missionstheologie*. Gießen: Brunnen.
- Brändle, Linus 2008: *Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieus Studie U27*. St. Gallen: DAJU.
- Brohm, Michaela 2009. *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingungsbedingungen sozialbezogener Intervention*. Weinheim und München: Juventa.
- Büttner, Gerhard & Dieterich Veit-Jakobus 2013. *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Chiroma, Nathan Hussaini 2012. *Critical Evaluation of Mentoring Programmes in Theological Seminaries of the Evangelical Church of West Africa (ECWA)*. DTh Thesis. University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Chiroma, Nathan H. & Cloete, Anita 2015: *Mentoring as a supportive pedagogy in theological training*. HTS Theological Studies. Stellenbosch. University of Stellenbosch.
- Dewey, John 1916: The Pragmatism of Peirce in: Woodbrigde, Frederick J.E.: *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. S.709-715.
- Dochhan, Sarah, Faix, Tobias & Kiedrowski, Björn 2009. *Dranstudie 19plus. Forschungsbericht 2009. Heimatlos?! Wie (wo) leben junge Christen ihren Glauben*. Marburg: Institut empirica.
- DuBois, David. L. & Felner, Robert D. 1996. The Quadripartite Model of Social Competence: Theory and Applications to Clinical Intervention, in: Reinecke, Mark A./Dattilio, Frank M./Freeman, Arthur (Hg.). *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice*. New York/London: Guilford Press, S.124-152.

- Eisinger, Thomas 2007. Theologische Ausbildungsstätten und ihr Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden im Blick auf Mission. Eine exemplarische Konzeptentwicklung am Beispiel des Theologischen Seminars der Liebenzeller Mission. MTh Thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz 2007. *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer/Poeschel.
- Faix Tobias 2003. *Der Empirisch-theologische Praxis-Zyklus als methodologischer Ansatz innerhalb der Missionswissenschaft*. MTh-Thesis. Pretoria: Universität von Südafrika, Online im Internet: URL: <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/10500/2092/1/dissertation.pdf> [Stand 01.11.2016].
- Faix, Tobias 2007. *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen: Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft*. Berlin: LIT.
- Faix, Tobias 2009. Gesellschaftstransformation: Mehr als ein interdisziplinärer Dialog? Eine Einführung in die Intradisziplinarität. In: Faix, Tobias, Reimer, Johannes & Brecht, Volker (Hg.) *Die Welt verändern. Grundfragen einer Theologie der Transformation. Transformationsstudien Band 2*. Marburg an der Lahn: Francke.
- Faix, Tobias & Wiedekind, Anke 2010. *Mentoring – Das Praxisbuch: Geistliche Begleitung von Glaube und Leben*. Neukirchen: Ausaat.
- Faix, Tobias, Hofmann, Martin & Künkler, Tobias 2014. *Warum ich nicht mehr glaube. Wenn junge Erwachsene den Glauben verlieren*. Witten: SCM Brockhaus.
- Feldhoff, Kerstin 2008. Die Entstehung des Pilotprojekts „Mentoring für Frauen in der Kirche. In Schibilsky, Christel (Hg) 2008. *So ist ja besser zu zweien als allein. Mentoring als Instrument der Personalentwicklung und Chancengleichheit*. Schwerte: Haus Villigst. S.4-9.
- Fiedler, Adelheid 2013. *Gott im Coaching? Zur Annäherung von religiöser Seelsorge und säkularer Beratung – Eine Bestandsaufnahme*. München: Ascco.
- Flick, Uwe 2000. *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe 2003. Design und Prozess qualitativer Forschung, in: ders./Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg). 2003. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt. S. 252-265.
- Först, Johannes 2010. *Empirische Religionsforschung und die Frage nach Gott: eine theologische Methodologie der Rezeption religionsbezogener Daten*. Berlin: LIT.
- Fowler, James W. 1989. *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*. Bielefeld: Kaiser Taschenbuchverlag.
- Fowler, James W. 1991. *Stufen des Glaubens – Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. 2008. „Grounded Theory“. *Strategien qualitativer Forschung*. 1. Nachdruck der 2., korrigierten Auflage. Bern: Hans Huber.
- Graf, Nele & Edelkraut, Frank 2014. *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Greiner, Dorothea, Noventa, Erich, Raschzok, Klaus & Schödl, Albrecht 2007. *Wenn die Seele zu atmen beginnt... Geistliche Begleitung aus evangelischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, Christian 2004. *Religionspädagogik.in RGG<sup>4</sup>*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grethlein, Christian 2012. *Praktische Theologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gute Nachricht Bibel 1997. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

- Haar, Rüdiger 2010. *Persönlichkeit entwickeln – Beratung von jungen Menschen in einer Identitätskrise*. Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harz, Frieder & Schreiner, Martin (Hg.) 1994. *Glauben im Lebenszyklus*. München; Claudius Verlag.
- Hassanzadeh, Amal 2016. Online im Internet: URL: <http://www.om.org/de/deutsch/content/xenos-team> [Stand 15.04.2016].
- Heil, Stefan 2006. *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen - eine empirisch-fundierte Berufstheorie*. Berlin: LIT.
- Heil, Stefan & Ziebertz, Hans-Georg 2003. Abduktive Korrelation: der dritte Weg, in: Katechetische Blätter 128, Heft 4, S. 290-297.
- Helfferich, Cornelia 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimbrock, Hans-Günther 2005. *Praktische Theologie als Wirklichkeitswissenschaft*. Online im Internet: URL: [http://www.uni-frankfurt.de/40697828/heimbrock\\_aufsatz\\_4.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/40697828/heimbrock_aufsatz_4.pdf) [Stand 13.08.2014].
- Heimbrock, Hans-Günter 2007. Empirie, Methode und Theologie, in: Dinter, Astrid/ders./Söderblom, Kerstin (Hg.). 2007. *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 42-59.
- Herrmann, Theo 1991. *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Hinsch, Rüdiger & Pfingsten, Ulrich 2007. *Gruppentraining sozialer Kompetenz GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim/Basel: Beltz PVU.
- Höher, Friederike 2014. *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Berlin: Springer.
- Hopf, Christel 2003. Qualitative Interviews – ein Überblick, in Flick, Uwe /Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.). 2003. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt. S.349-360.
- Holub, Joachim 2013. *Geistliche Begleitung – worum es geht...* Online im Internet: <http://www.geistliche-begleitung-holub.de/geistliche-begleitung> [Stand 19.07.2013].
- Hoffmann, Thomas 2005. Jüngerschaft und Gemeinde: Eine Praktisch-Theologische Studie über die Erziehung zur Nachfolge in evangelikal-freikirchlichen Gemeinden im postmodern-urbanen Umfeld. MTh Thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Hurst, Barbara 2015. *Das MDT Programm*. Online im Internet: URL: <http://mdt-om.blogspot.de/p/knowgrowgo.html> [Stand 15.04.2016].
- Jeges, Oliver 2014. *Generation Maybe. Die Signatur einer Epoche*. Berlin: Haffmans & Tolkemitt GmbH.
- Kanning, Uwe Peter 2002. Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse, in: Zeitschrift für Psychologie 210 (4), S. 154-163.
- Kanning, Uwe Peter 2003. *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogroefe.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann 2010. *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Auflage. Heidelberg: VS Verlag.
- Kießling, Klaus 2010. *Geistliche Begleitung*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kissner, Klemens 2008. Die Bedeutung der Schriftmeditation für junge Erwachsene freikirchlichen Hintergrunds – eine qualitative Fallstudie. MTh Thesis, University of South Africa, Pretoria.

- Klappenecker, Gabriele 1998. *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, Stefanie 2005. *Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Knorr, Hartmut 2012. *Mentoring als förderndes System in individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Eine vergleichende Studie im Kontext von afrikanischen Pfingstgemeinden in Malawi, Ghana und Deutschland.* Norderstedt: Books on Demand.
- König, Rainald 2012. *Soziale Kompetenzen in der Ausbildung (SKA) des Landes Rheinland Pfalz.* Online im Internet: URL: [https://www.netzwerk-courage.de/downloads/SKA\\_PLUS\\_Informationenbrochure\\_2015.pdf](https://www.netzwerk-courage.de/downloads/SKA_PLUS_Informationenbrochure_2015.pdf) [Stand 01.11.2016].
- Kraft, Friedhelm 2006: *Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung.* Online im Internet: URL: [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/Kraft\\_Ausarbeitung\\_Bildungsstandards-END.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/Kraft_Ausarbeitung_Bildungsstandards-END.pdf) [Stand 15.04.2016].
- Krampe, Günter & Reichle, Barbara 2002. Frühes Erwachsenenalter; in: Oerter, Rolf; Montada, Leo 2002. *Entwicklungspsychologie.* Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Kromney, Helmut 2002. *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.* 3. Auflage. Berlin: Springer VS.
- Kuhn, Thomas 1978. *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Lamnek, Siegfried 2010. *Qualitative Sozialforschung.* 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lang, Daniela 2009. *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit: Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und der Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen.* Landau: Empirische Pädagogik.
- Malti, Tina & Perren, Sonja 2008. *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayering, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) 2005. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Merkens, Hans 2003. Auswahlverfahren. Sampling. Fallkonstruktion, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.) 2003. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt. S. 286-299.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.). 2004a. *Bildungsplan 2004. Realschule.* Stuttgart: MfKJS.
- Möller, Christian 2004. *Einführung in die Praktische Theologie.* Tübingen: A. Francke.
- Mohnert, Andrea 2008. *inSight Mentoring-Programm der Hochschule Bochum. Evaluationsstudie 2004-2008.* Bochum. Online im Internet: URL: [http://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/media/insight/inSight%20Mentoring-Programm%20der%20Hochschule%20Bochum%20-%20Evaluationsstudie%20\(2009\).pdf](http://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/media/insight/inSight%20Mentoring-Programm%20der%20Hochschule%20Bochum%20-%20Evaluationsstudie%20(2009).pdf) ) [Stand 17.08.2014].
- Müller, Petra 2008. *Persönlichkeitstraining für junge Erwachsene - Eine Aufgabe der evangelischen Ortsgemeinde: ein gemeindepädagogisches Experiment.* MTh Thesis. University of South Africa, Pretoria.



- Naidoo, Marilyn 2005. *An Investigation into Spiritual Formation Programmes at selected Theological Institutions in Kwa-Zulu Natal*. DTh Thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Nast, Michael 2016. *Generation Beziehungsunfähig*. Hamburg: Edel Germany GmbH.
- Obst, Gabriele. 2009. *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Oerter, Rolf & Montada Leo 1995. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Panthöfer, Silke 2008. *Das Mentoringprogramm in der Evangelischen Kirche von Westfalen. Auswertung einer Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 2003-2006*. In Schibilsky, Christel (Hg) 2008. *So ist ja besser zu zweien als allein. Mentoring als Instrument der Personalentwicklung und Chancengleichheit*. Schwerte: Haus Villigst. S.10-22.
- Parsloe, Eric 1992. *Coaching, mentoring and assessing: A practical guide to developing competence*. London: Kogan Page.
- Pentzek, Stefan 2015. *Das Lichthaus in Halle*. Online im Internet: URL: <https://www.lichthaushalle.de> [Stand 21.11.2015].
- Petry, Andreas 2014. „Serve the City“ - Eine empirisch-theologische Untersuchung zu Jugendpartizipation aus der Perspektive einer Öffentlichen Theologie. MTh Thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Ragin, Belle Rose & Kram, Kathy E. 2007. *The Handbook of Mentoring at Work*. New York: SAGE Publications.
- Rieck, Ute 2007. *Empowerment: Kirchliche Erwachsenenbildung als Ermächtigung und Provokation*. Berlin: LIT Verlag.
- Rohlf, Carsten 2012. *Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Softskills*. Online im Internet: URL: <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/7115/6127> [Stand 01.11.2016].
- Scholz, Christian 2014. *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag & Co.
- Schuler, H. & Barthelme, D. 1995. *Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung*. In Seyfried, B. (Hrsg.): *Stolperstein" Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Bielefeld: Bertelsmann. S. 77 – 116.
- Schweitzer, Friedrich 1998. *Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schwandt, Friedrich & Kröger Tim 2015. *Statista – Das Statistikportal*. Online im Internet: URL: <http://de.statista.com/themen/581/smartphones> [Stand 21.05.2015].
- Stängle, Gabriel 2012. *Glauben, Werte und soziales Lernen in der Sekundarstufe I. Eine empirisch-religionspädagogische Auswertung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“*. MTh Thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Steinke, Ines 2003. Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbeck bei Hamburg: rororo.
- Stöger, Heidrun, Ziegler, Albert & Schimke, Diana 2009. *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Stolle, Johannes, Nowak, Andreas, Stolle, Thomas, Kloss, Stefanie 2009. *Irgendwas, das bleibt*. Online im Internet: URL: <http://www.songtexte.com/songtext/silbermond/irgendwas-bleibt-6bf55a3e.html> [Stand 15.04.2016].
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1996. *„Grounded Theory“: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim. Psychologie Verlags Union.

- Streib, Heinz 2001. The Religious Styles Perspective. In: International Journal for the Psychology of Religion 11. Bielefeld.
- Strübing, Jörg. 2004. „Grounded Theory“. *Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Stuebing, Richard W. 1999. Spiritual Formation in theological Education: A Survey of the Literature. In: Africa Journal of Evangelical Theology Volume 18.1. Kijabe; Kijabe Printing.
- Van der Ven, Johannes A. 1994. *Entwurf einer empirischen Theologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walter, Michel 2016. *Die Lichtinsel Hamburg*. Online im Internet: URL: <http://lichtinsel-hamburg.blogspot.de/p/wilhelmsburg.html> [Stand 15.04.2016].
- Wrage, Sonja 2009. Prinzipien der Mitarbeiterförderung: eine praktisch-theologische Untersuchung im "Christlichen Verein Junger Menschen" (CVJM/YMCA) Baden. MTh Thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Ziebertz, Hans-Georg 2004a. Empirische Forschung in der Praktischen Theologie als eigenständige Form des Theologie-Treibens, in: Praktische Theologie 39, Heft 1, S.47-55.
- Ziebertz, Hans-Georg 2004b. Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.), *Religionspädagogik im 21.Jahrhundert – Herausforderungen und Zukunftsperspektiven*, Gütersloh/Freiburg im Breisgau: Gütersloher Verlagshaus/ Herder, S. 209-232.
- Ziebertz, Hans-Georg 2011. *Methoden der empirischen Theologie*. Berlin: LIT.
- Ziebertz, Hans-Georg 1999. *Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziebertz, Hans-Georg, Kalbheim, Boris, Riegel, Ulrich unter Mitarbeit von Andreas Prokopf. 2003. *Religiöse Signaturen heute: ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh: Kaiser/Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmerling, Peter 2003. *Evangelische Spiritualität. Wurzeln und Zugänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## **7. Grobes Anhangsverzeichnis**

1. Vorlage Datenschutzbestimmungen und Einverständniserklärungen	2
2. Dokumentationsbögen der Interviews	4
3. Transkribierte Interviews	11
4. Beispiel offenes Kodieren	87
4.1 Beispiel Kodevergabe Kategorie: Allgemeine Inhalte Mentoring /Glaubensthemen	88
4.2 Beispiele Dimensionalisieren nach Gewichten	90
4.2.1 Gewichtung „Auswirkungen auf das Team“	90
4.2.2 Gewichtung „Auswirkungen Mentoringseminar	93
5. Beispiel axiales Kodieren	98
6. Beispiel selektives Kodieren	112
7. Wichtige Webseiten (auf separater CD)	115